

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**O SENSO COMUM PEDAGÓGICO:
PRÁXIS E RESISTÊNCIA**

Elli Benincá

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de Doutorado em Educação, conforme Resolução 56/98 do CEPE “diretamente por defesa de tese”.

Porto Alegre, agosto de 2002

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

B467s Benincá, Elli

O senso comum pedagógico : práxis e resistência / Elli Benincá. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.
248f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Senso comum - Pedagogia. 2. Prática pedagógica. 3. Cotidiano escolar. 4. Projeto político-pedagógico. I. Título.

CDU - 37.01

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

Dedico a todos os professores, alunos e agentes sociais engajados que me desafiaram ao estudo e investigação pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Quando alguém é desafiado a transpor os horizontes do seu mundo cotidiano, põe em avaliação suas condições e possibilidades para ver se consegue realizar a tarefa para a qual está sendo provocado. O desafio rompe com os horizontes e faz vislumbrar novas utopias e projetos de vida; faz reviver forças adormecidas e provoca rupturas, muitas vezes profundas e doloridas, na compreensão do mundo que orienta a vida cotidiana.

Como as rupturas são necessárias, do contrário não há desafios, é imperativo que sejam geradoras de prazer e não de sofrimento. A maiêutica socrática já orientava para a parturição de conhecimentos como algo sempre original e prazeroso.

O professor Balduino foi o desafiante. A sua experiência como pedagogo e sua crença nas potencialidades da pessoa humana permitiram-lhe a liberdade de provocar-me, para que retomasse minhas energias e me motivasse a romper os limites do meu universo já estabelecido e que, aos poucos, vinha se acomodando. As rupturas aconteceram e foram enfrentadas. A procedência dos conflitos que provocaram as rupturas era de ordem metodológica e acadêmica ou de cunho político-religioso. O professor Balduino acompanhou solidariamente o processo de rompimento. Talvez não tenha conseguido usufruir do prazer e da satisfação que o desafiado provou nos diversos momentos de descoberta e de construção que a investigação proporcionou. A sabedoria do desafiante, porém, não se reduziu à mera provocação. Consistiu, principalmente, em apontar caminhos e em orientar para a construção de instrumentos teórico-práticos que possibilitassem a superação das rupturas de horizontes e a construção de novos referenciais pedagógicos. Reporto-me aqui à orientação individual; às longas conversas que mantivemos e aos encontros no coletivo de doutorandos que realizamos por ocasião das aulas e seminários sobre educadores brasileiros e gaúchos, com menção especial a Paulo Freire e Ernani Maria Fiori. Desses encontros resultou a publicação *Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiromundista*, conjunto de textos de autoria dos doutorandos, do qual participei com o texto “O senso comum e suas articulações de resistência ao processo de transformação”.

A experiência no coletivo de orientandos foi significativa, no sentido de devolver-me ao mundo da academia. Paralelamente aos encontros realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por instigação do professor Balduino, ingressei noutro grupo da Universidade de Passo Fundo, de investigação pedagógica sobre a Pedagogia Crítica, tendo como referencial a obra *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, sob a orientação do professor dr. Eldon Henrique Mühl, da UPF.

As atividades acadêmicas, aqui mencionadas, foram produto da provocação direta do professor Balduino, que, embora não constasse oficialmente como orientador do meu trabalho, já que não é exigência da resolução 56/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS, na prática exerceu tal função. Apoiado na comunicação de 02/5/2000, da Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de

Educação, UFRGS, o professor Balduino não apenas exerceu sua função de orientador, conforme designação constante da comunicação, como se fez companheiro na construção do trabalho de investigação da prática pedagógica.

O meu reconhecimento se estende, ainda, aos grupos de estudo e investigação pedagógica aos quais estou vinculado e cujas reflexões embasam e perpassam a presente tese. Refiro-me, inicialmente, ao grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, que, em 1990, desafiou-me a assessorar um projeto de estudos cuja metodologia é trabalhada no item “práxis pedagógica”. O grupo, denominado Gespe, mantém-se forte ainda hoje e se tornou referência para os professores que investigam a prática pedagógica em escolas de periferia. Um segundo grupo, preocupado com a prática pedagógica em sala de aula no curso de Pedagogia, as práticas de ensino e as atividades de extensão, apropriando-se da mesma metodologia, trabalha a relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Grande parte das minhas reflexões tem como referência este grupo de estudos.

Quero, ainda, fazer uma referência especial e um reconhecido agradecimento às instituições, que dentro de suas possibilidades, me indicaram, incentivaram e ofereceram as condições necessárias para que pudesse realizar a investigação pedagógica e a construção da presente tese. Reporto-me, em especial, à UPF, na pessoa da Vice-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, professora Solange Maria Longhi, aos diretores da Faculdade de Educação, professor Eldon Henrique Mühl e professora Selina Maria Dalmoro, a eles devo o respaldo e o apoio institucional; às coordenações e professores dos cursos de Pedagogia e de Filosofia, a solidariedade e a ajuda na substituição das minhas tarefas, nunca permitindo que os meus compromissos deixassem de ser cumpridos; à Diocese de Passo Fundo que me incluiu no Programa de Formação Permanente, liberando-me, inclusive, no ano de 2000, das atividades pastorais para que pudesse dispor do maior tempo possível para o meu projeto de estudos. Da mesma forma o Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (Itepa), que também me liberou das atividades pedagógicas, embora com muitos sacrifícios por parte dos meus colegas professores.

O esforço, o apoio e o incentivo das instituições mencionadas perderiam sua razão de ser, se a UFRGS, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, Resolução 56\98 do CEPE, não me tivesse feito o convite e não me acolhesse no respectivo programa. Com a acolhida a Universidade concedeu-me amparo legal para que pudesse desenvolver o projeto com o objetivo de obter o grau de doutorado em educação “diretamente por defesa de tese”. A todos os que me apoiaram e incentivaram, o meu reconhecimento.

O meu agradecimento se estende também à Eliana Moreira de Mello, pela paciência em dar ordem e estrutura aos meus textos, em especial ao trabalho da tese; à Maria Emilse Lucatelli, pelo esmero na revisão e correção da linguagem; à Luciana Fuão e ao Cláudio Almir Dalbosco, pela colaboração na leitura e comentário sobre os textos; à Lurdes, Ilário, Daniela e Marcelo, pelo espaço e ambiente que me possibilitaram para o trabalho. À comunidade da Matriz Conceição, por compreender e respeitar o tempo de trabalho de que eu necessitava; à todos, inclusive os meus alunos, o afeto e carinho!

Admitir as condições da insegurança humana parece ser a melhor segurança que o ser humano pode construir.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| RESUMO..... | 13 |
| ABSTRACT..... | 15 |
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | 17 |
| INTRODUÇÃO..... | 19 |
| | |
| CAPÍTULO I – O SENSO COMUM NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA | |
| 1 O Uso do termo <i>sensu comum</i> | 31 |
| 2 Heráclito e a multidão dos irrefletidos..... | 35 |
| 3 Aristóteles e a empiria..... | 39 |
| 4 O <i>sensus communis</i> | 45 |
| 5 Hegel e a crítica ao “Sr. Krug”..... | 50 |
| 6 Gramsci e a filosofia espontânea..... | 53 |
| 7 Fiori e o conhecimento empírico..... | 56 |
| 8 O senso comum e a ciência moderna no pensamento de Boaventura de Sousa Santos..... | 59 |
| 8.1 A ciência e a racionalidade..... | 60 |
| 8.2 O conhecimento da ciência e o conhecimento do senso comum..... | 65 |
| 9 O senso comum como um saber prático..... | 71 |
| | |
| CAPÍTULO II – O CARÁTER PEDAGÓGICO DO SENSO COMUM | |
| 1 Categorias de análise..... | 75 |
| 2 A construção do conceito do senso comum..... | 77 |
| 3 A consciência ingênua..... | 84 |

| | | |
|---|---|-----|
| 4 | A consciência prática | 86 |
| 5 | A categoria da naturalidade na perspectiva do senso comum..... | 92 |
| 6 | As resistências à possibilidade de transformação do senso comum | 98 |
| 7 | A autoridade como recorrência para a transformação e resistência no senso comum..... | 105 |

CAPÍTULO III – A PEDAGOGIA DA PRÁXIS E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO SENSO COMUM

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | A relação teoria e prática na atuação do senso comum..... | 117 |
| 2 | Como atingir o núcleo do senso comum..... | 122 |
| 3 | Como as informações do conhecimento científico se sedimentam na consciência em forma de senso comum..... | 133 |

CAPÍTULO IV – A RESSIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA RESIGNAÇÃO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | O acampamento..... | 143 |
| 2 | Os acampados | 146 |
| 2.1 | Os caboclos | 146 |
| 2.2 | Os colonos..... | 148 |
| 3 | A resignação nos subalternos..... | 149 |
| 4 | A ressignificação do universo simbólico dos subalternos e a práxis pedagógica..... | 153 |
| 4.1 | A existência de projetos político-sociais contraditórios | 153 |
| 4.2 | A ação dos agentes sociais..... | 157 |
| 5 | A práxis pedagógica..... | 162 |
| 5.1 | A observação..... | 173 |
| 5.1.1 | O registro | 174 |
| 5.1.2 | A memória | 176 |
| 5.1.3 | A novidade do registro e da memória na perspectiva da práxis | 178 |
| 5.2 | A sessão de estudos como espaço de processamento da observação..... | 180 |
| 5.3 | A produção de relatórios e textos..... | 184 |

CAPÍTULO V – A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | A formação do professor de filosofia..... | 187 |
| 1.1 | O fazer filosófico | 190 |
| 1.2 | A recusa dos alunos ao ensino da filosofia espontânea | 192 |
| 1.3 | O agir do professor de filosofia..... | 193 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 2 | A formação continuada | 195 |
| 2.1 | A escola..... | 197 |
| 2.2 | A educação continuada | 198 |
| 2.3 | Pedagogia tradicional..... | 200 |
| 2.4 | A transformação da prática pedagógica..... | 203 |

CAPÍTULO VI – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

| | | |
|---|--|-----|
| 1 | O projeto político-pedagógico como inspirador e fator de coêrencia entre as intenções educacionais e a prática-pedagógica..... | 205 |
| 2 | A construção do projeto político-pedagógico | 211 |
| 3 | Estratégia pedagógica na condução de um projeto político-pedagógico escolar..... | 215 |

| | | |
|--|----------------------------|-----|
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 221 |
|--|----------------------------|-----|

| | | |
|--|----------------------------------|-----|
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 228 |
|--|----------------------------------|-----|

| | | |
|--|--------------------|-----|
| | BIBLIOGRAFIA | 236 |
|--|--------------------|-----|

| | | |
|--|---------------------|-----|
| | OBRAS DE APOIO..... | 244 |
|--|---------------------|-----|

RESUMO

O tema abordado pela presente tese é o “Senso comum pedagógico: práxis e resistência”. É uma reflexão pedagógica provocada pela questão-problema teoria e prática. O problema é evidenciado quando projetos político-pedagógicos com objetivos inovadores e revolucionários não conseguem transformar-se em processos de mudança social. São discursos revolucionários gerando práticas políticas tradicionais. A reflexão tem como referência técnica o projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”. A hipótese que direciona a pesquisa faz pressupor que o senso comum, ao inspirar e orientar a consciência prática, desconsidera o discurso; por isso, o discurso que não se sedimenta como consciência se torna ineficaz. Por outro lado, o senso comum tende a resistir aos processos de transformação social, principalmente quando regidos pela via da reflexão. A tese procura, num primeiro momento, perceber como o senso comum se faz presente na história da filosofia, enquanto reflexão filosófica. Numa segunda abordagem, são avaliados os sentidos que compõem o senso comum pedagógico. Trata-se da forma como são construídos a partir do cotidiano cultural e de como podem ser ressignificados. São os sentidos, elaborados no cotidiano cultural, que formam a consciência prática e que orientam o pensar e o agir prático. O modo de ser das pessoas, quando agem sob a orientação do senso comum, é denominado de “pedagógico”. É o caráter pedagógico que o faz transformador ou resistente. A capacidade de se autotransformar ou de resistir aos processos de mudança social permite analisar o senso comum também pelo viés da práxis pedagógica. Para transformar a prática pedagógica, faz-se necessário operar a transformação do núcleo do senso comum. Só a práxis pedagógica consegue operar a transformação, através da ressignificação dos sentidos nele presentes. Penetrar o núcleo do senso comum, de forma espontânea e mecânica, ressignificando-lhe os sentidos, não significa, ainda, a construção da subjetividade e da autonomia das pessoas. Somente o processo reflexivo conduzido pela práxis pedagógica consegue operar a transformação das consciências, politicamente ingênuas e pedagogicamente submissas em consciências críticas e autônomas. O objeto fundamental da práxis é a transformação social das pessoas e das estruturas. Práxis é atividade que se modifica a si mesma à medida que transforma os outros e as estruturas sociais. A práxis é pedagógica enquanto opera a transformação das relações na sala de aula, nas instituições, nos movimentos político-sociais e nas relações do cotidiano. Em razão da extensão do objeto pedagógico foram observados os movimentos sociais como o MST, as relações entre os grupos subalternos, além da escola e, especificamente, da sala de aula. Sob o prisma da práxis pedagógica, a tese procurou, também, discutir a questão da formação continuada dos professores. Por último, trouxe para o debate a construção e a condução de um projeto político-pedagógico, entendido como possibilidade e fator de coerência entre as intenções educacionais e a prática pedagógica.

Palavras-chaves: senso comum, cotidiano cultural, práxis pedagógica, consciência prática, ressignificação.

ABSTRACT

The theme presented by this thesis is "Pedagogical common sense: praxis and resistance". It is a pedagogical reflection motivated by the problem-question: theory and practice. The problem is noticed when political-pedagogical projects with innovative and revolutionary objectives don't transform themselves in processes of social change. They are revolutionary discourses, generating traditional-political practices. This reflection has a research project called "The theory and practice relationship in the daily lives of the teachers " as a technical reference. The hypothesis that conducts the research presupposes that the common sense disrespects the discourse, when it inspires and guides the practical conscience. So, when the discourse is not part of the conscience, it becomes ineffective. On the other hand, the common sense tends to resist to the processes of social transformation, when they are governed by the reflection. First, the thesis aims to point out how the common sense is a presence in the history of philosophy, as a philosophical reflection. After that, the meanings that are part of the pedagogical common sense are evaluated. It is about the way they are build from the cultural routine and how they can get new meanings. Elaborated in the cultural routine, the meanings form the practical conscience and guide the thinking and the action. The way people are, when they act under the orientation of the common sense, is described as pedagogical. It is the pedagogical nature that makes someone a transformer or a resistant. The capacity people have to transform or to resist to the processes of social change allows us to analyze the common sense, based on the pedagogical praxis, too. To transform the pedagogical practice it is necessary to transform the nucleus of the common sense. Only the pedagogical praxis can provide that transformation, through the remeaning of the common sense. Penetrating the nucleus of the common sense, in a spontaneous and mechanical way, doesn't mean the construction of people's autonomy and citizenship yet. Only the reflexive process, conducted by the pedagogical praxis, can transform the consciences - which are politically naive and pedagogically submissive - in critical and autonomous ones. The fundamental object of the praxis is the social transformation of the people and structures. Praxis is an activity that modifies itself, when it transforms the others and the social structures. The praxis is pedagogical when it transforms the relationship in the classroom, in the institutions, in the political-social organizations and in the daily lives. Considering the extension of the pedagogical object, social organizations were observed (e.g. MST), as well as the relationship among the subordinate groups, besides the school and specifically in the classroom. Under the view of the pedagogical praxis, the thesis also aims to discuss the topic of the teachers' continuous education. Finally, the thesis discusses the construction and the conduction of a political-pedagogical project, as the coherence factor between the educational intentions and the pedagogical practice.

Keywords: common sense, cultural routine, pedagogical práxis, practical conscience, remeaning.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC: Associação de Educadores Católicos

Aesufope: Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino

CNE: Conselho Nacional de Educação

CTG: Centro de Tradições Gaúchas

Fidene: Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

Fundames: Fundação Missioneira de Ensino Superior

Itepa: Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MST: Movimento dos Sem Terra

PEV: Processo Educacional Vigente

PPP: Projeto Político-Pedagógico

ST: Sem Terra

UPF: Universidade de Passo Fundo

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UCPel: Universidade Católica de Pelotas

INTRODUÇÃO

p. 19-29

Em agosto de 1999, o professor Balduino Andreola, em encontro com os professores e a direção da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, levantou a possibilidade de que eu pudesse realizar o Doutorado em Educação aproveitando uma norma regimental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, resolução 56/98, que possibilita a obtenção do título de doutorado “diretamente por defesa de tese”. Atendidas as normas regimentais, dediquei-me à elaboração da tese. Foi um período prazeroso. A construção de conhecimentos é sempre uma maiêutica. Produz uma sensação de prazer que faz esquecer a dor, o sofrimento e as exigências requeridas para a geração do conhecimento.

A tarefa de construção do texto obrigou-me a retomar textos e autores que há muito tempo não consultava, além de estabelecer o diálogo com outros. Com a colaboração desses autores, questioneei a minha prática político-pedagógica e procurei caminhos alternativos, não em forma de resposta, mas de encaminhamentos. O diálogo com os autores requereu de minha parte uma atitude de profundo silêncio interior, pois eu precisava escutá-los. Às vezes, a linguagem por eles utilizada pertencia a outros contextos histórico-sociais; então, para poder ouvi-los e entendê-los, dediquei-lhes total atenção. Dei-me a liberdade de me “desligar” do mundo cotidiano e me entregar, exclusivamente, ao ócio do diálogo. Somente nessas condições, as recordações do meu passado se faziam presentes à memória. Quando as preocupações do cotidiano invadiam o silêncio, afugentavam as lembranças da minha memória, muitas das quais nunca mais retornaram. Outras regressavam, mas mostravam-se estranhas porque haviam perdido suas referências com o contexto que as havia gerado e produzido. A liberdade interior emerge do silêncio e da abstração do cotidiano.

O diálogo que procurei entabular com os autores tinha o interesse, de minha parte, de compreender as questões provocadas pela prática do senso comum pedagógico. Ouvi muitas opiniões sobre pedagogia, práxis pedagógica, senso comum e consciência prática, algumas muito radicais, com as quais, obviamente, não concordei. Nesses encontros e desencontros, alguns autores se recusavam a debater questões pedagógicas sobre as quais

nunca haviam refletido e, muito menos, experienciado. Por isso, inúmeras vezes tive de retornar aos meus interlocutores para perceber como se pronunciavam sobre os assuntos do meu interesse. Na verdade, o que eu desejava era que eles produzissem um discurso que fosse do meu agrado, ou seja, procurava entendê-los do meu jeito. Era a minha compreensão que, quase sempre, prevalecia. Enquanto os autores não denunciavam o meu senso comum, eu não conseguia descortinar outra compreensão e para dar legitimidade à minha fala, eu insinuava que eram eles que assim pensavam.

A relação conflitual com os autores mostrou-me outra face da minha experiência. Inicialmente, eu apenas percebia a existência do problema na fala dos interlocutores. Desse modo, somente quando o conflito entre o meu pensar e o dos autores se tornava penoso e o diálogo era insustentável, eu me dava conta de que a arrogância também começava a tomar conta de mim. A arrogância, no dizer de Adorno¹, dogmatiza a superficialidade e entende a semiformação como verdade. Logo, romper o círculo da superficialidade é tarefa difícil quando esta se apresenta como natural. No meu caso, era mais fácil perceber o domínio arrogante nas pretensões teóricas dos autores com os quais eu dialogava do que a superficialidade da minha postura teórica. Esta postura teórica é utilizada como critério para julgar o pensar dos outros e, tornando-se critério, institui-se como verdade para quem dele se utiliza.

Retornando ao meu diálogo com os pensadores, descobri que muitos dos meus interlocutores eram velhos amigos. Desde os filósofos gregos até os que se presumem pós-modernos, todos estiveram comigo dialogando, contestando meus pontos de vista e meus preconceitos e ajudando-me a perceber as questões e problemas que envolvem a pedagogia em nossas relações sociais, especialmente nas escolares. Com os autores de teologia acordei que a Prática Pastoral, disciplina que desenvolvo desde 1991 no Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo – Itepa, é uma pedagogia e, como tal, deve ser trabalhada. No diálogo com os diferentes autores, percebi que todas as relações humanas são relações pedagógicas. Foi então que identifiquei a “relação” como o objeto de investigação pedagógica. Com essa descoberta, todos os interlocutores que não entendem a pedagogia como uma “relação” foram se afastando

¹ Adorno refere-se à semiformação como espírito alienado: “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. [...] Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (1996, p.389).

da minha convivência. Quando retornavam, apenas, o faziam para me confirmar e esclarecer seu ponto de vista, ou seja, suas discordâncias.

Em espaços diferentes, encontrei outros interlocutores, aos quais devo as contribuições mais significativas. Alguns dialogaram comigo, sempre a partir do meu texto em construção; outros vieram ao meu encontro quando me perdia por trilhas confusas; outros, ainda, flagraram as contradições do texto e me ajudaram a descobrir sinais que indicassem saídas para os problemas teórico-práticos que me envolviam.

O problema que deu origem à escolha do tema e ao processo de investigação sobre o qual eu já me havia debruçado muitas vezes é a dicotomia entre o discurso pedagógico e a prática de sala de aula. Da reflexão sobre os textos de Wilfred Carr ficou-me a convicção de que o problema da teoria e prática mantém as dimensões de universalidade, tanto quanto a questão educativa.

Carr, em sua obra *Una teoría para la educación*, observa o problema na seguinte ótica:

Por desgracia, apesar de todos os esforços para explicar como se deve relacionar a teoria com a prática, nada parece haver mudado e os professores continuam aferrados à idéia da teoria caracterizada como jargão incompreensível que nada tem a ver com seus problemas e preocupações cotidianas. Paradoxalmente, parece que a impotência frente a qualquer solução teórica da questão teoria-prática está garantida pelo mesmo problema que pretende superar. Frente a esse tipo de situação, não raro, alguns teóricos simplesmente perdem a paciência e explicam sua falta de influência prática pela ignorância, apatia e indiferença dos professores (1996, p. 51).²

O problema evidenciado por Carr possui um caráter negativo diante da suspeita da impossibilidade de superação da dicotomia teoria-prática pelos professores. Agrava o problema o fato de os teóricos da educação atribuírem aos práticos (professores) a responsabilidade da ineficácia teórica. Acresce-se a esse conjunto de dificuldades a atitude revanchista dos teóricos de desqualificar e culpabilizar os professores, acusando-os de ignorantes e apáticos, quando, na verdade, são vítimas desse processo conflitual.

² “Por desgracia, a pesar de todos estos esfuerzos para explicar cómo debe relacionarse la teoría con la práctica, nada parece haber cambiado y los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como ‘jerga’ incomprendible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianos. Paradójicamente, parece que la importancia de toda solución teórica de la cuestión teoría-práctica está garantizada por el mismo problema que pretende superar. Frente a este tipo de situación, no es raro que algunos teóricos simplemente pierdan la paciencia y expliquen su falta de influencia práctica por la ignorancia, la apatía o la indiferencia de los profesores.”

O ângulo pelo qual Wilfred Carr tratou o problema do conflito “teoria e prática” conduzirá, logicamente, a investigação da questão pelo caminho da teoria. Sem abandonar o problema enfocado por Carr, proponho-me a olhar a questão por outro ângulo, o da prática. Para tanto, preciso recorrer à prática pedagógica e observar se ela se mostra resistente a ponto de impossibilitar qualquer influência teórica sobre si, ou se abre brechas e perspectivas de transformação.

Trago para a análise, no capítulo IV, a experiência dos acampamentos de Encruzilhada Natalino (1981) e Fazenda Annoni (1985)³, tentando perceber a pedagogia ali construída. Dos colonos (caboclos, negros, índios e descendentes de europeus) sem-terra, antes de se transladarem para os acampamentos, dizia-se que eram portadores de consciência ingênua e da pedagogia da resignação. Contudo, esses mesmos colonos, quando acampados, foram acusados de “revolucionários” e “agitadores sociais”, atitudes totalmente opostas ao passivismo e à ingenuidade com que se os caracterizava na situação anterior ao seu ingresso no acampamento. Por isso, o desafio teórico situa-se noutro enfoque: como ocorreria a transformação das consciências ingênuas em consciências críticas, ou seja, como as atitudes de resignação dos homens e mulheres antes de entrarem no acampamento se transformariam em atitudes de práxis política, evidenciadas pelos acampados? Que pedagogia seria essa que possibilitava transformar esses excluídos religiosamente resignados e politicamente submissos em agentes de transformação social?

A complexidade da questão reside não somente na eficácia da pedagogia dos acampados, mas, muito mais, na ineficácia da pedagogia acadêmica construída na universidade. Nesta, elaborava-se um discurso pedagógico aparentemente transformador, porém incapaz de construir pedagogos da transformação social. A própria sala de aula não era percebida como espaço transformador. No início da década de 1980, era muito forte a

³ Tetê Moraes produziu o documentário *Terra para Rose*, no qual procurou documentar as manifestações e protestos acontecidos no acampamento da Fazenda Annoni. A película tinha por objetivo guardar a memória de “Rose”, líder do acampamento e do Movimento Sem Terra (MST), morta numa manifestação em Sarandi - RS, por um caminhão desgovernado (ou governado para atingir o intento do acidente). Dez anos depois, Tetê Moraes retornou à Fazenda Annoni e procurou os personagens das mobilizações e lutas no acampamento; produziu, então, outro documentário, intitulado *O sonho de Rose, dez anos depois*. Visitou vários assentamentos, quase todos mecanizados e com a maioria dos colonos cooperativados, muitos deles já com a produção industrializada. A organização social dos colonos já não corresponde ao modo de produção do período anterior ao acampamento; a sua capacidade de organização se revela nas justificativas e argumentações que eles sustentam. As entrevistas indicam o objetivo de se transformarem em cidadãos livres e conscientes. A película de Tetê é uma prova da transformação da consciência ingênua antes do acampamento em consciência crítica. É a evidência da ação política da pedagogia da práxis. Rose morreu, mas seus ideais de organização e luta por melhores condições de vida estão vivos e concretos pelos assentamentos. A pedagogia da transformação e da luta é permanentemente refletida nos encontros, nas escolas e em todos os espaços que se abrem para o debate e a reflexão.

influência do reprodutivismo na compreensão do processo educativo escolar; por isso, pairava um ar de descrédito sobre a força transformadora da instituição.

Em 1988, quando eu assessorava um encontro de agentes sociais que atuavam em comunidades do meio rural no Oeste catarinense, foi apresentada em plenário uma questão para avaliação. Tratava-se do processo de desmotivação e desmobilização das escolas no meio rural porque se acreditava que as pessoas nele radicadas seriam portadoras de um saber prático, senso comum, logo, não necessitavam de ensino, pois a aprendizagem de tal saber seria feita na prática da vida. Era, aos movimentos populares e sindicatos que cabia, portanto, refletir sobre os acontecimentos já presentes no senso comum e ordená-los. Frente a essa compreensão simplista e basista, tanto os sindicatos quanto os movimentos populares passaram a desacreditar a escola e a se desmotivar frente às suas potencialidades. O argumento invocado contra a instituição era o de ser um aparelho ideológico de reprodução das desigualdades sociais. Contudo, após vários anos de resistência à escola, as lideranças começaram a perceber que os filhos dos agricultores eram cada vez mais desqualificados frente aos filhos dos “burgueses” que haviam se mantido fiéis à escola. Os sindicatos, por sua vez, perdiam a legitimidade da luta já que seus associados, os pequenos agricultores, continuavam avançando no processo de exclusão social e, agora, com uma dificuldade maior, a sua desqualificação escolar.

A avaliação dos agentes sociais mostrou que o processo de desqualificação da escola não era uma produção espontânea, mas o reflexo do reprodutivismo⁴ que inspirara tal “basismo”⁵ na ação político-social.

As pedagogias que orientavam o ensino escolar estavam, portanto, profundamente impregnadas do mecanicismo skineriano⁶ e do reprodutivismo. Num contraponto ao

⁴ Reprodutivismo é uma corrente de pensamento pedagógico que postula “não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionamentos sociais” (SAVIANI, 1987, p.19). Entendem os autores desta corrente pedagógica que a escola desempenha um papel de reprodução da sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista. Álvaro Vieira Pinto, em seu manual *Sete lições sobre educação de adultos*, define a educação “como um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses” (1991, p.29). *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, constituiu-se numa obra clássica sobre a questão do reprodutivismo, assim como a *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser.

⁵ Basismo é um modo de pensar que admite o conhecimento do senso comum como o único conhecimento válido; caracteriza-se por ser genérico e pela sua dogmática; despreza a ciência, a não ser enquanto manipulável, segundo seus interesses. É comum encontrar trabalhadores que manipulam instrumentos de alta perfeição tecnológica, mas que continuam desacreditando da ciência. Todos são portadores de saber e, por isso, rejeitam a escola por se tornar inútil.

⁶ O mecanismo skineriano “tem por pressuposto a neutralidade científica, e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1987, p.15). Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária. Skinner, em sua obra *Ciência e comportamento humano*, afirma que “devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e, até certo ponto, determinar as ações” (1974, p.13).

reprodutivismo que impera nos meios acadêmicos, nos acampamentos a pedagogia da práxis revolucionava as consciências dos sem-terra e dos seus agentes sociais.

O objeto de investigação

Reporto-me às pesquisas sobre a prática pedagógica como fontes de informação e reflexão para construir o objeto de investigação do presente trabalho.

As pesquisas sobre religiosidade, saúde e educação popular e sobre a prática pedagógica no cotidiano dos professores mostraram-me a existência de uma relação muito forte entre o senso comum e a prática político-pedagógica por ele intencionada. Percebi ser muito difícil querer esclarecer o problema pedagógico da transformação das consciências ingênuas em consciências críticas sem avaliar a força do senso comum, tanto em sua resistência quanto em sua capacidade de conservação e preservação cultural. As pesquisas mostraram-me que o discurso teórico, caso não se faça consciência, permanecerá no nível de discurso, como *palavrório*, e perderá a legitimidade de orientar e intencionar as ações. Por outro lado, a concepção de mundo dos colonos não acampados confunde-se com o senso comum ingênuo e acrítico; por isso, transformar a concepção de mundo espontaneísta dos colonos significaria transformar o senso comum.

Como o senso comum tem a tarefa, através da consciência prática, de intencionar as ações humanas e, sempre que o consegue, o faz de forma espontânea, abre-se a dicotomia entre teoria e prática. A prática fica vinculada à orientação do senso comum, ao passo que a teoria, se não se tornar consciência prática, permanece no nível do discurso. Por isso, as pessoas podem agir inconscientemente, realizando tarefas práticas, enquanto sustentam outro discurso. A questão localiza-se na possibilidade ou não de transformar a teoria em consciência prática e, nesse caso, pergunta-se sobre que pedagogia se deveria propor para que a teoria ultrapassasse o nível do discurso e se transformasse em consciência prática, e o senso comum, por sua vez, em consciência crítica?

É bom recordar que o senso comum não se reduz a um mero conhecimento ingênuo. Nem é possível superá-lo, como se pudéssemos abdicar de sua força e de sua orientação prática. Portanto, o objeto de investigação da presente tese é o senso comum enquanto possibilidade de transformação. Pressupõe-se que o senso comum, sobretudo

enquanto consciência prática, seja passível de transformação apesar de suas articulações de resistência.⁷

Hipóteses

São várias as hipóteses que orientaram o trabalho de investigação do senso comum. Parti do pressuposto de que é pelo senso comum que se constrói a consciência prática, através da sedimentação das experiências existenciais, fruto da exigência de atendimento das necessidades humanas e dos sentidos construídos no cotidiano cultural.

As experiências vividas no cotidiano cultural podem ser inspiradas por uma ou mais concepções pedagógicas, mas entendo que as pedagogias clássica-escolástica e de tendência positivista têm forte presença na construção do senso comum pedagógico. A sedimentação dessas pedagogias operou-se por meio de imperativos morais, religiosos e políticos.

Enfim, acredito que o senso comum se revela resistente às mudanças pedagógicas e sociais pela via do discurso, mas se torna ativo na transformação através do processo de resignificação, pela via da prática. Pela pedagogia da práxis, o senso comum se historiciza, constituindo-se em processo reflexivo. Por influência de contextos culturais diferentes, como os ambientes regidos pela presença da mídia e da informática, o senso comum pode resignificar-se, mantendo-se, contudo, no seu caráter de ingenuidade. A reflexividade é a condição de transformação da consciência ingênua.

Estrutura da tese

A presente tese estrutura-se em seis capítulos. O primeiro capítulo objetiva oferecer uma visão ampla sobre alguns autores que trabalharam o tema “senso comum”. Neste, a preocupação voltou-se mais para as várias interpretações oferecidas pela história da filosofia. A opção por esses autores fundamentou-se no critério da necessidade da construção do conceito de *senso comum* não de forma linear, mas trabalhando com as oposições entre ciência e senso comum e entre as concepções que o entendem como um conhecimento ingênuo, em oposição ao conhecimento tido como verdadeiro, originário da

⁷ Sob o título “O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação”, foi publicado na coletânea *Educação, cultura e resistência – uma abordagem terceiromundista* um artigo de minha autoria que projeta uma síntese da abordagem da presente tese. Trata-se de uma publicação dos alunos-orientandos do professor Balduino Andreola.

ciência. A desqualificação do conhecimento do senso comum pelos portadores de informações científicas e as reações do senso comum a esse procedimento estão muito presentes nos meios que divulgam as informações científicas. O confronto entre os portadores de informações científicas e os portadores do senso comum tem sua origem na postura epistemológica da ciência que entende o conhecimento científico como único conhecimento válido; logo, desqualifica o saber popular como ilusório. O primeiro capítulo procura dar conta desse conflito entre a verdade do conhecimento científico e o ilusionismo do conhecimento tido como popular. Procuro, ao longo da história da filosofia, uma concepção mais ampla e aberta para o conceito de senso comum a fim de que não fique reduzido apenas à dimensão cognitiva, expressa no confronto entre ciência e conhecimento espontâneo.

O segundo capítulo versa sobre o sentido pedagógico do senso comum. Nele pretendo compreender e explicitar a capacidade presente no senso comum de operar a transformação da concepção do mundo das pessoas e o seu poder de resistência à transformação social. A questão coloca frente a frente o fenômeno da mudança da consciência ingênua dos colonos antes do acampamento para a consciência crítica dos acampados. Por outro lado, a transformação da concepção do mundo pode acontecer sem que haja qualquer intervenção da capacidade reflexiva da consciência, fenômeno observado em indivíduos que se submetem passivamente à ação dos meios de comunicação social, principalmente da televisão, ou a outros ambientes estranhos à sua concepção do mundo. Neste último caso, o fenômeno foi também observado entre jovens e adultos vítimas do êxodo rural.

Basicamente, o segundo capítulo firma uma concepção epistemológica da construção e da ação do senso comum. A resignificação dos sentidos presentes na consciência ingênua através do caminho da prática ou da reflexão constitui, certamente, o processo pedagógico mais forte e mais rico para a presente análise. Os fenômenos observados e que requereram maior atenção referem-se ao medo e à insegurança provocados pelo senso comum na defesa da concepção do mundo. Outra questão se refere à relação entre ciência e senso comum e os processos de desqualificação manipulados pela ciência, em oposição às tentativas de autoqualificação do senso comum ao não conceder legitimidade e reconhecimento social aos conhecimentos da ciência enquanto não se adequarem à convivência com o senso comum.

O conceito de *prática educativa* também mereceu uma atenção especial, pois sua compreensão gera muitas ambigüidades. É nesse sentido que surge a questão da possibilidade de construção da ciência pedagógica. Há os que entendem ser possível a elaboração do conhecimento pedagógico e, nesse caso, a prática educativa constitui-se no campo de observação e transformação, ou seja, o espaço da práxis. Outros, em oposição, defendem não ser possível observar a prática educativa já que ela não se separa da consciência do observador.

O terceiro capítulo tem por objetivo verificar como se processa, concretamente, a transformação do senso comum, quer seja pela via da prática, quer seja pela da reflexão. A ressignificação dos sentidos é uma exigência pedagógica sempre que se pensa em transformar a consciência prática. Uma das questões a ser investigada é a forma de ingressar no núcleo do senso comum para poder ressignificá-lo e transformá-lo. Pela via da prática, o ingresso é feito quase sempre de forma espontânea. O senso comum é, neste caso, transformado sem que disso o indivíduo se dê conta, ou seja, de forma espontânea. Essa transformação opera diretamente sobre a concepção do mundo, o que significa dizer que esse é um espaço favorável para a transformação dos valores e sentidos culturais próprios de uma comunidade ou de um indivíduo.

Se a ressignificação dos sentidos pela via da prática acontece quase sempre de forma espontânea, a ação pedagógica pela via da reflexão, ao contrário, será sempre uma ação consciente. É contra esse modo de agir que o senso comum se previne e reage. As resistências que o senso comum coloca à reflexão e, em conseqüência, às mudanças nascem da insegurança que emerge a partir da possibilidade de transformação. A intenção da consciência prática tem sua fonte e origem na própria consciência, que, por sua vez, é fruto de uma experiência existencial. Quando a consciência é convocada a oferecer orientações práticas ao agir humano, sobre o qual não tem experiência, entra em crise e passa a resistir, porque não conhece o caminho da transformação. Ora, transformar a consciência significa transformar o senso comum. Por isso, diz-se que o senso comum se torna resistente e conservador. Na verdade, o que o senso comum faz é tentar preservar a identidade psicológica do indivíduo para que tenha condições de sobrevivência.

Poderíamos resumir a questão da ação transformadora do senso comum em dois núcleos. Primeiro: a transformação do senso comum pela via da prática. Os sentidos, neste caso, são ressignificados sem que o sujeito se dê conta de sua transformação. É possível, porém, que haja uma mudança dos sentidos sem que o ritual, enquanto prática, se altere.

Temos, nesse caso, o processo de inversão simbólica. A reportagem da revista *Veja* de 8 de novembro de 2000, adiante citada, mostra que os gaúchos foram designados de “bárbaros” por Nicolau Dreys em 1817. Contudo, pelo processo de inversão simbólica, através da sua autoqualificação, os gaúchos ressignificaram o sentido de “bárbaro” para “amantes da liberdade”. O segundo caminho de transformação passa pela via da reflexão. Nesse caso, também podemos encontrar duas formas de agir sobre o senso comum: a reflexão pode aparecer em forma de discurso, tratando-se da dicotomia teoria e prática; a reflexão se dá sobre e com base na prática, tendo-se, então, a práxis pedagógica.

Intenciono, também, no terceiro capítulo, averiguar o problema da ciência pedagógica. Refere-se à pedagogia, cujo objeto de observação não é o outro, o aluno, mas a relação intersubjetiva entre professor-aluno-contexto. Trata-se de uma tentativa de transformar a dicotomia sujeito-objeto em sujeito-sujeito. Considerando a questão de extrema importância, busco contribuir para esse debate. Sirvo-me, nesse caso, da pesquisa sobre “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, que, além de ter um referencial teórico, construiu uma metodologia de trabalho na qual o objeto de investigação é a relação intersubjetiva entre os sujeitos, educador-educando, num determinado contexto.

No capítulo quarto, procuro avaliar a experiência pedagógica dos Acampamentos de Encruzilhada Natalino (1981) e Fazenda Annoni (1985), conforme anteriormente assinalado. Entendo que a pedagogia não se reduz meramente às relações professor-aluno em sala de aula. Noutros espaços onde as pessoas estabelecem relações, estas, as relações poderão também ter caráter pedagógico. Mesmo que sejam relações de dominação ou democráticas, autoritárias ou dialógicas, assim mesmo poderão ser portadoras de uma postura pedagógica. A forma como se estabelecem as relações identifica a teoria pedagógica que as sustenta. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que as mesmas pedagogias que orientam o professor em sala de aula, orientam também as ações políticas dos acampados. O senso comum pedagógico, por exemplo, e a pedagogia da resignação orientam da mesma forma tanto as ações políticas dos professores quanto as dos acampados, bem como de qualquer outra pessoa. Daí o interesse pela reflexão sobre a práxis dos acampados, entendida como ação pedagógica.

O quinto capítulo tem como objetivo pôr em debate a formação do professor. Num primeiro momento, busco no professor de filosofia a experiência e a reflexão de sua ação docente e discente. Significa dizer que a docência se reverte em aprendizagem. A práxis

não só faz do professor um aprendiz, mas se traduz na melhor pedagogia em termos de continuidade no processo formativo.

Completa o sexto capítulo a temática sobre o projeto político-pedagógico, que mereceu, de minha parte, um esforço de reflexão, pois entendo ser um instrumento que ajuda a superar as inseguranças que provocam tantas resistências ao senso comum.

Metodologia de trabalho

A questão metodológica, quando se investiga um objeto temático, é de fundamental importância, pois, sem um balizamento para orientar o caminho da investigação, a tarefa se tornaria impossível. Por outro lado, a metodologia é instrumental e, como tal, é definida pelo seu objeto de investigação, como bem o definiu Sánchez Gamboa (1998, p.23).

Como o tema abordado requereu do investigador a observação do objeto em suas diversas manifestações e, por outro lado, exigiu a projeção de encaminhamentos aos problemas investigados, a metodologia, necessariamente, teve de se adequar às várias facetas desse objeto de investigação. Há, portanto, momentos em que o trabalho é conduzido pelo viés fenomenológico, sem, contudo, deixar de cumprir a tarefa hermenêutica. Todavia, ao se tratar, da busca de superação dos conflitos teóricos através da ação, tornou-se necessário apelar para a dialética, enquanto processo e práxis.

Apesar dessas dificuldades, procurei, via fenomenologia, situar o objeto da consciência, observando como se constrói o senso comum nos cotidianos culturais. Noutros momentos, recorri à hermenêutica, especialmente ao situar os sujeitos do processo de transformação social, como no caso dos colonos sem-terra. Por fim, a pedagogia que procurei buscar como recurso para o encaminhamento da superação do espírito de resignação requereu o apoio da dialética, enquanto práxis.

CAPÍTULO I

O SENSO COMUM NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

p. 31-73

O SENSO COMUM NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

1 O uso do termo *sensu comum*

O termo *sensu comum* é muito freqüente em textos pedagógicos. Normalmente, quando alguém se defronta com questões pedagógicas formuladas de maneira genérica e pouco compreensível, qualifica-as como pertencentes ao núcleo de conhecimentos do senso comum. Os projetos político-pedagógicos construídos para conduzir os processos educacionais nas escolas, quando explicitam suas intenções em forma de objetivos e estratégias, comumente dizem que é preciso “superar” o senso comum. A expressão *superar o senso comum* pressupõe que:

- o senso comum seja um núcleo de conhecimentos que pode ser ultrapassado, no sentido de torná-lo descartável;
- o senso comum exerce uma função orientativa na vida cotidiana;
- haveria outro núcleo de conhecimentos capaz de orientar a prática social do ser humano, ou haveria outras formas de ser do próprio senso comum.

O uso da expressão *ultrapassar o senso comum* já se tornou hábito, principalmente entre os que estão se iniciando na reflexão pedagógica.⁸ Pelo seu uso generalizado, pode-se

⁸ No projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”, sob a coordenação da professora Rosa Maria Bernardi, em desenvolvimento em vários municípios da região da Universidade de Passo Fundo (UPF) e no município de Tucano, na Bahia, os professores de um município assim se expressaram ao definirem uma estratégia de ação do projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação: “A pesquisa para cumprir com o objetivo de investigar as relações pedagógicas que se estabelecem nos diversos contextos escolares, desenvolve-se segundo uma metodologia que implica em leituras, discussões, estudos sistemáticos que permitam superar o senso comum, aproximando-se de uma compreensão mais científica” (MEMÓRIA..., maio 2000).

dizer que tal expressão já se incorporou ao patrimônio do próprio senso comum. A minha hipótese indica que tal proposição seja um fragmento da teoria positivista, que prevê a superação do conhecimento empírico, filosófico e teológico pelo espírito positivo.

Augusto Comte entendia que o espírito positivo, assim como o definiu, é, de fato, a superação de todos os estágios anteriores à ciência. No seu texto “O espírito positivo”, após refletir sobre a evolução intelectual da humanidade, Comte trabalha a questão central de sua tese, que é o estado definitivo do espírito positivo, ou também chamado de “estado real”. Afirma Comte: “Esta longa mas necessária sucessão de fases conduz, por fim, a nossa inteligência, gradualmente emancipada, ao seu estado definitivo de positividade racional.” (s.d., p.173). Parece haver, assim, uma relação entre a afirmação de que o senso comum deve ser superado e o princípio filosófico de Augusto Comte da emancipação de nossa inteligência pela superação dos estágios filosóficos e teológicos.

Se, por um lado, o uso do termo *sensu comum* é generalizado na linguagem popular e também nas comunicações científicas – e, nesses casos, é quase sempre utilizado de forma depreciativa –, por outro, o significado contido nesse conceito é polivalente. Não há concordância sobre a significatividade do termo, nem sobre o conteúdo que representa. A avaliação sobre o senso comum feita pelo olhar do espírito positivo caracteriza-o como um conhecimento vulgar e desprezível. Normalmente, tal visão positivista é generalizada, tipicamente ao modo do senso comum, com tendência a se homogeneizar essa compreensão de forma preconceituosa.

Se, entretanto, superar o senso comum é um desejo genérico, é preciso saber o que deve ser superado e se é possível superá-lo. Como a própria afirmação de que o senso comum *deve ser superado* é uma expressão genérica e, por isso, já pertencente ao domínio do senso comum, não podemos aceitá-la sem confrontar os diversos sentidos que lhe foram atribuídos ao longo da história da filosofia e da ciência. Se adotarmos a posição de Augusto Comte, entenderemos que se trata da superação de um estado da inteligência humana. Nos estágios anteriores à ciência, a inteligência adotava os princípios filosóficos e teológicos como explicativos do mundo. Para Comte, em seu texto sobre a evolução intelectual da humanidade, tais explicações não passavam de produtos da imaginação e fantasia; deveriam, por isso, ser superados porque representavam o estágio infantil da humanidade. Em razão de sua postura positivista, Comte não analisa o senso comum como um conhecimento diferenciado do conhecimento teológico e filosófico. Todavia, de sua reflexão pode-se deduzir a questão problemática e negativa do senso comum.

Em confronto com a posição de Comte, trago o pensamento gramsciano, no qual o senso comum passa a ter um espaço significativo, tanto no sentido de lhe serem reconhecidos o seu significado e valor quanto no esforço de compreendê-lo e transformá-lo. Tomarei como texto de referência as obras *A concepção dialética da história*, um compêndio filosófico das idéias contidas nos “Cadernos do Cárcere”⁹, e *Os intelectuais e a organização da cultura*.¹⁰ Para Gramsci, “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto do devenir histórico”(1995, p.14). Portanto, o caráter de historicidade distancia o pensamento de Gramsci do positivismo de Comte. Não se trata da superação de um estágio da inteligência humana, mas da transformação de um núcleo de concepções construídas histórica e culturalmente.

O esforço do positivismo de reduzir o senso comum a um conhecimento a ser superado, porque meramente opinativo, aproxima-o à empiria e à episteme de Aristóteles, bem como à *doxa* e a *noesis* de Platão. Nesse viés, fica evidente que há uma redução do senso comum ao domínio do conhecimento empírico. Confrontado com a ciência moderna, o conhecimento empírico, visto como senso comum, não somente fica privado de todas as qualificações e atribuições da ciência como perde sua legitimidade como conhecimento.

Por isso, a questão colocada anteriormente – “o que deve ser superado no senso comum” – necessita de uma revisão. Como é impossível superar o senso comum no sentido de eliminá-lo de nossa concepção do mundo¹¹, poderíamos afirmar que a concepção do

⁹ GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell’ Instituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino - Itália: Giulio Einaudi, 1977. 4v.

¹⁰ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989 (Perspectivas do homem, 48).

¹¹ O conceito de *concepção do mundo*, tomado de Gramsci, coincide em parte com o conceito de senso comum. No sentido amplo, *concepção do mundo* é aqui entendida como forma de compreender e avaliar os sentidos de todas as coisas. É a maneira como damos sentido às coisas que compõem o mundo de cada um de nós. Nessa percepção estão incluídos os sentidos elaborados de forma espontânea pelo senso comum, como também os significados absorvidos da ciência e da filosofia. O conjunto de sentidos que possibilitam a visão do mundo forma a identidade de cada pessoa. Romper, portanto, a concepção do mundo poderia significar a fragmentação da identidade da pessoa. Na medida em que a concepção do mundo se identifica com a identidade da pessoa, como modo de compreender o mundo, distancia-se do senso comum, entendido como um conjunto de experiências que construíram os sentidos que formam a concepção do mundo. Esta, porém, enquanto identidade da pessoa, passa a ter uma função ativa, quer de resistência quer transformação. Neste sentido, a concepção do mundo avalia as experiências pelo sentido que elas produzem, acolhendo-as quando integradoras da identidade, ou rejeitando-as quando se apresentam como ameaçadoras à integração da identidade da pessoa. O critério subjacente à concepção do mundo no processo avaliativo dos sentidos apresentados pela experiência do senso comum é a proteção à identidade da pessoa. O rompimento da concepção do mundo se dá quando os sentidos presentes no cotidiano cultural se esvaziam ou se transformam. Entende-se que a concepção do mundo é formada pelo conjunto dos sentidos, tanto os elaborados pela experiência do senso comum quanto pelos significados extraídos do núcleo da ciência e filosofia. É bom recordar que os significados construídos pelo método das ciências só se transformarão em concepção do mundo na medida em que revelarem sentido, ou seja, se juntarem ao patrimônio do senso

mundo ingênua e acrítica pode ser transformada numa concepção do mundo crítica e reflexiva. Ultrapassar a ingenuidade e o espontaneísmo do senso comum não seria, portanto, uma superação para outro nível de conhecimento, mas o oferecimento de condições de criticidade. A expressão popular *o que deve ser superado no senso comum* será assumida com o enfoque *é possível transformar o senso comum?* O estudo da questão nos conduzirá à análise de algumas concepções de senso comum que, certamente, possibilitarão compreender os processos de transformação e resistência inerentes a esse conhecimento.

A intenção deste capítulo vincula-se à necessidade de esclarecer o significado do termo *senso comum*, tarefa que não é fácil, pois há muitas maneiras de compreendê-lo ao longo da história da filosofia. Por isso, proponho a revisitar alguns pensadores que refletiram sobre essa questão, com o objetivo de verificar qual é seu entendimento acerca do senso comum. Certamente, a temática do senso comum, nesses autores, não seja explicitada pelo termo “senso comum”. Cada um, no seu tempo e na sua linguagem, tem sua forma de expressar a questão.

A ignorância em Heráclito, a *doxa* em Platão, a empiria em Aristóteles já diziam, em parte, o que mais tarde se definiria por senso comum. Importa, porém, verificar como o tema do senso comum é definido em oposição à filosofia e à ciência, que se instituíram como saberes específicos, ao alcance de elites privilegiadas, como as castas sacerdotais no Egito. O senso comum não foi superado, mas apenas identificado como um modo de saber e conhecer o mundo, modalidade esta acessível a todos os homens. Reichenbach, em *La filosofía científica*, diz: “A busca do conhecimento é tão velha quanto a humanidade” (1953, p.15).¹² No começo, havia apenas o conhecimento, que era o saber acessível a todos, era apenas o saber. A generalização dos saberes deu origem à ciência e à filosofia: “A generalização é a origem da ciência” (1953, p.15).¹³ O conhecimento primeiro, comum a todos, passou, em razão disso, a ser denominado de “senso comum” para distingui-lo dos novos saberes.

comum. Em sentido estrito, contudo, a concepção do mundo pode coincidir com a concepção negativa de senso comum. Acontece quando a concepção do mundo passa a agir, compreendendo o mundo de forma ingênua e acrítica. Neste caso, coincide, também, com a filosofia espontânea. O senso comum não faz distinção quanto aos conhecimentos científicos e filosóficos, pois estes não são acolhidos enquanto conhecimento, mas, sim, enquanto revelarem sentido. A distinção, porém, reside no método de construção: o senso comum age de forma espontânea, ao passo que a ciência e a filosofia requerem o rigor de um método. As expressões *transformar o senso comum* ou *transformar a concepção do mundo*, no sentido estrito, podem ser tomadas como sinônimos, já que ambas pretendem superar o grau de ingenuidade e de acriticidade.

¹² *La búsqueda del conocimiento es tan vieja como la historia de la humanidad.*

¹³ *La generalización es, pues, el origen de la ciencia.*

O critério utilizado para a seleção dos autores neste estudo foi a necessidade de construção do conceito de senso comum, trabalhando com as oposições entre ciência e senso comum e entre as concepções que o entendem como um conhecimento ingênuo frente ao conhecimento da verdade, dogmatizado pela ciência moderna.

É preciso esclarecer que o objetivo da tese é desenvolver o tema do *senso comum pedagógico, suas resistências e possibilidades de transformação*. Portanto, o ingresso na história da filosofia não tem a pretensão de esgotar a reflexão filosófica sobre o tema. O esforço argumentativo do primeiro capítulo visa conhecer como o tema se faz presente em alguns autores e obras da história da filosofia.

2 Heráclito e a multidão dos irrefletidos

Para o estudo dos fragmentos de Heráclito, servi-me dos comentários dos autores Damião Berge¹⁴, F. E. Peters¹⁵ e F. M. Cornford,¹⁶ e, ainda, das traduções de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski¹⁷ feitas de Gerd A. Bornheim.¹⁸ Apropriei-me, porém, com maior ênfase, da hermenêutica e das anotações de Damião Berge. Dos 139 fragmentos de Heráclito citados por Berge, dediquei uma atenção especial ao de n.º 1, cuja hermenêutica me possibilitou uma visão ampla do pensamento heraclítico sobre o comportamento ambíguo do ser humano: “Ou seguimos o logos ou viveremos como se estivéssemos dormindo.” A essa atitude de esquecimento e sonolência Damião Berge denomina “comportamento irrefletido”.¹⁹

No primeiro fragmento do texto de Heráclito, na obra *O logos heraclítico*, encontro uma reflexão sobre a postura das pessoas frente ao logos. Diz Heráclito: “Do logos²⁰ a ser

¹⁴ *O logos heraclítico*: introdução ao estudo dos fragmentos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969. 452p.

¹⁵ *Termos filosóficos gregos*: um léxico histórico. 2.ed. Trad. de Beatriz Rodrigues Barbosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

¹⁶ *Principium sapientiae*: as origens do pensamento filosófico grego. 3.ed. Trad. de Maria Manuela Rocheta dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. 258p.

¹⁷ Introdução. In: CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. (Coord.). *Os pensadores originários*: Anaximandro, Parmênides, Heráclito. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis: Vozes, 1991. (Pensamento humano).

¹⁸ *Os filósofos pré-socráticos*. Trad. de Gerd A. Bornheim. São Paulo: Cultrix, [s.d.]. (Clássicos Cultrix)

¹⁹ O *comportamento irrefletido* pode ser entendido como a visão negativa do senso comum. É nessa linha de pensamento que aparecem os termos *ignorância* e a *inexperiência*. Contudo, pode-se entender que a busca do *logos* possa aparecer como o bom senso, ou seja, a visão positiva do senso comum. O conceito de *senso comum* em Heráclito enfoca muito mais o comportamento acomodatório da multidão do que o conhecimento sensível.

²⁰ *Logos*, em Heráclito, é um princípio oculto e apenas perceptível pela inteligência; é o princípio organizador

exposto neste livro, e que existe e vale sempre, os homens são sempre ignorantes, quer antes de o terem ouvido, quer apenas tenham começado a percebê-lo” (BERGE, 1969, p.235). “O logos é princípio inteligente e vital de tudo e de todos: reconhecê-lo e segui-lo, esta é a atitude correta” (p.70). Heráclito mostra que a ignorância dos homens tanto pode ter sua origem na não-iniciação ao processo reflexivo, como pode permanecer quando a reflexão for apenas iniciada. Primeiro, Heráclito acredita na existência de um princípio inteligente, de modo que aproximar-se desse princípio, o logos, possibilita ao ser humano a construção da sabedoria, ou o afastamento da ignorância. Em segundo lugar, Heráclito pressupõe a existência de conhecimentos aparentes e falsos dos quais todos somos portadores, por isso afirma que “todos os homens são ignorantes, quer antes de o terem ouvido” (p.235). A ignorância é descrita muito mais como um estado de espírito, do que como ausência de conhecimentos. Na continuidade da frase, Heráclito ressalta que, mesmo tendo sido iniciados na reflexão, os homens continuam sendo ignorantes porque se contentam em apenas começar a ouvir o logos, pressupondo, com isso, que o conhecem. A atitude é, pois, de uma ação inacabada²¹, “quer apenas tenham começado a percebê-lo” (p.235). Com isso, Heráclito acusa a tendência generalizada dos homens de se contentarem com as informações genéricas e de não serem capazes de aprofundá-las de forma metódica. A ignorância expressa-se, ainda, na forma de generalização desses conhecimentos incompletos e na atitude de considerá-los suficientes, razão pela qual se abandona o esforço da busca do logos. Significa que a ação inicial da reflexão não ultrapassa o vestíbulo do palácio, porém o homem supõe ter obtido o conhecimento do todo do palácio, o que é uma visão parcial e incompleta. Seria preciso acompanhar o logos pelos caminhos que conduzem ao interior do palácio e à sua intimidade, tarefa que, contudo, é abandonada logo no início da ação. O contentar-se com as aparências é próprio da ignorância, um atributo das pessoas sem experiência: “Eles se parecem como gente sem experiência”. Ora, pessoas sem experiência são pessoas sem sabedoria, por isso, ignorantes. O autor completa

do universo que se fundamenta na lei da mudança. O *logos* é a harmonia no movimento permanente dos opostos. Em algumas passagens de Heráclito, o *logos* se identifica ao princípio do jogo.

²¹ Cornford mostra que, para Heráclito, as pessoas não conseguem avançar porque suas almas são bárbaras. “Heraclito expõe como as coisas são no seu logos; mas os homens não podem entender o seu significado, tal como os não-iniciados não podem compreender o significado dos símbolos místicos e da linguagem ritual. As suas almas são ‘bárbaras’; não conseguem sequer entender a linguagem dos seus próprios olhos e ouvidos (frag. 107 = 4 Byw.). Heráclito parece querer dizer que os homens poderiam alcançar a verdade se se servissem dos olhos para estudar a natureza, ou dos ouvidos para escutar o logos de Heráclito; mas quedam-se cegos e surdos a ambas as coisas. Quando ele diz aos leitores que escutem não a ele mas ao logos é óbvio que ‘o logos’ representa um pouco mais do que o meu discurso. Representa a ‘verdade’ que o discurso dele exprime – uma verdade que é ‘eterna’ como realidade objectiva (sic), e que governa tudo o que acontece” (1989, p.183-184).

o primeiro fragmento dizendo que o logos “oculta-se, aos homens, quando acordados, assim como se esquecem quando estão dormindo”. Assim, a ignorância é um estado do espírito dormente em que, mesmo estando acordados, os homens agem como se estivessem sonhando. Essa multidão de irrefletidos se constitui adversária do logos, pois, mesmo em contínuo contato com ele, não o percebem e agem como se dele pudessem prescindir.

No fragmento 104, Heráclito pergunta: “Qual é, pois, o espírito da grande multidão e sua inteligência? Acreditam em cantores da rua e tomam por mestre o vulgo, ignorando que ‘a maior parte dos homens é ruim, sendo bom poucos’” (BERGE, 1969, p.283). A visão negativa de Heráclito a respeito dos homens aproxima-se da idéia que ele mantém sobre a ignorância. Poucos são bons porque poucos pensam sensatamente, conforme o fragmento 108, onde afirma que “ninguém (irrefletidos) chega a ponto de reconhecer que o Sábio é separado de tudo” (p.287), e no fragmento 112, no qual mostra que “pensar sensatamente é a mais elevada perfeição, e é sabedoria dizer a verdade e agir de acôrdo com a ‘*physis*’²², ouvindo sua voz” (p.287).

A atitude de ignorância dos irrefletidos não é apenas uma situação em que os conhecimentos são apresentados como desprezíveis, porque são aparência, mas trata-se da atitude dos homens de se contentarem com esses conhecimentos e, pior ainda, de aceitá-los como verdadeiros, mesmo sabendo que sua origem vulgar não vem da reflexão e da experiência.

Como não é possível falar da sabedoria sem pressupor a ignorância, nem pensar na reflexão sem considerar os irrefletidos, Heráclito propôs-se ouvir o logos para compreendê-lo, mas deu-se conta de que a multidão, quando começa a ouvir o logos, logo se cansa. Ela prefere manter-se na escuridão, mesmo à luz do dia. A incapacidade de ouvir e contemplar o logos, ou seja, a incapacidade de reflexão, indica que os seres humanos têm dificuldade de atender à necessidade da reflexão. Como fazer para que os irrefletidos sintam a necessidade da reflexão e consigam chegar ao pensar sensato? A interpretação que Heráclito nos oferece da atitude de resistência dos irrefletidos em pensar é de que a ignorância é um comportamento que considera os conhecimentos incompletos como conhecimentos prontos e, por isso, os apresenta como universais, descaracterizando, assim, a necessidade de refletir sobre eles. A ignorância é também um procedimento preguiçoso,

²² O termo *physis* tem o sentido de natureza. Heráclito a entendia como um princípio interno, organizador, a estrutura das coisas, por isso, o termo *physis* pressupõe o conceito de *logos*. Para os primeiros físicos, “a *physis*” é uma substância divina, imortal e indestrutível (PETERS, 1983, p.189).

pois o irrefletido, às primeiras aparências, logo se acomoda, supondo que essas sejam o ser das coisas, que pode ser considerado como conhecimento verdadeiro. A ignorância elimina os limites entre o saber e o não-saber e aceita tudo como se fosse saber. O pior estado de ignorância é quando os homens não se dão conta de outras possibilidades de pensar e agir; quando consideram os seus saberes como reais e verdadeiros e, também, que esse modo de pensar é único, por isso, requerendo dos outros que se adequem ao seu jeito de pensar.

Heráclito parece desprezar a multidão por considerá-la incapaz de sair desse estágio sonhador que denomina “ignorância”. Mas esse modo de se expressar da multidão constitui o cotidiano cultural, no qual o comportamento irrefletido passa a ser norma de convivência e comunicação. A superficialidade que caracteriza a ignorância passa a se reproduzir no cotidiano como um elemento natural, embora cultural, e é por isso que o falso pode se apresentar como a verdade; a parte, como o todo; o começo, como o fim; o incompleto, como o total, e o particular, como o universal.

Será possível arrancar o vulgo desse estágio letárgico da acomodação? Os homens têm pressa e procuram por resultados imediatos, que atendam a seus interesses, que se resume à própria acomodação. O logos requer o estabelecimento de um processo de reflexão. Os irrefletidos, porém, ambicionam ultrapassar o estágio de dificuldades que a vida lhes apresenta para alcançar um novo patamar, no qual haja melhores condições de vida, ou seja, onde possam se acomodar mais confortavelmente. Trata-se da ação dialética do equilíbrio, desequilíbrio e equilíbrio.

Os irrefletidos têm dificuldade em perceber a acomodação na qual estão instalados visto que isso requer um rompimento interior, só provocado pelo processo de reflexão, exigência para quem deseja construir a sabedoria. Por isso, a acomodação é geralmente preferida, e a multidão procura fugir da tensão do rompimento. E quando a situação social e política se torna insuportável, a multidão gera uma ansiedade para mudar, porém uma mudança que não tem o sentido de um processo transformador, e, sim, de necessidade de uma nova situação à qual, novamente, possam se acomodar.

A reflexão de Heráclito leva à conclusão de que existe um ambiente de ignorância, gerado pela multidão dos irrefletidos; contrapõe à situação de ignorância a necessidade da reflexão, ou seja, de convivência com o logos. Poucos, porém, conseguem atender às necessidades que a reflexão cria, razão pela qual “o sábio é separado de tudo” (BERGE, 1969, p.287). O senso comum não absorve só as atitudes dos irrefletidos com seus saberes

absolutizados, como também as tentativas de reflexão e de convivência com o logos. O pensar irrefletido não é um privilégio de alguns; é fruto do ambiente de ignorância, “pois é comum a todos o pensar sensato” (p.287). A ignorância não é da natureza do ser humano; ela tem sua origem na acomodação, dela se sustenta e, como fruto, gera a multidão de irrefletidos. Assim, “por mais apreciável que possa ser o conhecimento nascido no convívio, com assuntos sensíveis, de fato ele não é senão saber aparente, porque inexperiente do logos” (p.67). O principal impedimento reside no contentar-se com as aparências. A sabedoria, por isso, não é um estado “dado”, mas um “vir-a-ser” que se constrói pela reflexão, ou seja, pela convivência na intimidade com o logos.

Para Heráclito, fica evidente que o estágio a ser superado é o da ignorância dos irrefletidos, e o novo estágio a ser conquistado é o da convivência com o logos, ou seja, a reflexão. Não se trata de invalidar os conhecimentos construídos de forma empírica, mas de não aceitá-los como verdadeiros e absolutos. Quando permanecemos no pórtico e pensamos que sabemos tudo sobre o palácio, estamos assumindo uma atitude de irrefletidos, que nos deixa no estágio da ignorância.

Essa situação mostra, claramente, que o senso comum é muito mais do que apenas conhecimentos adquiridos pelos sentidos, caracterizados por conhecimentos empíricos; é uma concepção do mundo e um modo de comportar-se e agir. O ser “ignorante” não advém do fato de não possuímos conhecimentos, mas de sermos irrefletidos e de não seguirmos a *physis* e o logos.

3 Aristóteles e a empiria

A obra *Metafísica*²³, de Aristóteles, possibilitou-me encontrar um caminho de continuidade na reflexão sobre o tema da sabedoria e da ignorância, esboçado em Heráclito. Este condena os que ficam apenas no átrio do palácio e interrompem a ação, chamando-os de “irrefletidos”, uma vez que conhecem apenas pelas aparências e suas “falas” expressam um falso saber. A convivência com o logos, ao contrário, possibilita a sabedoria, mas esta é um vir-a-ser.

²³ Foram utilizados três textos: ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969; Idem. *Metafísica de Aristóteles*. 2.ed. rev. Edición trilingüe por Valentín García Yebra. Madrid: Gredos, 1982. (edição: grego, latim e espanhol); Idem. *Metafísica*. Tradução por Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1998. (Biblioteca Clássica Gredos, 200).

Aristóteles, por sua vez, começa afirmando que o desejo de saber é universal: “Todos os homens, por natureza, desejam conhecer” (1969, p.36). Pode-se, logo, subentender que a ignorância é uma negação desse desejo inato de saber. O grande esforço de Aristóteles é no sentido de explicar o modo como se processa no interior do ser humano o comportamento sábio em oposição ao comportamento ignorante.

É minha intenção, também, averiguar como Aristóteles define a temática do senso comum. Seria apenas um estado ingênuo da capacidade humana, ou constitui também um modo de conhecer e de agir com inteligência? Heráclito condena a atitude incorreta dos irrefletidos de se contentarem com as aparências; deixa, porém, o caminho da reflexão como o “vir-a-ser” da sabedoria. Esse estado dos irrefletidos será apenas fruto de aparências e ignorância? Poder-se-ia encontrar nele também fragmentos de sabedoria? Para dar conta dessas indagações, é preciso conhecer também a origem desse saber, sua utilidade e suas limitações.

Aristóteles (1969) toma como ponto de partida a experiência sensível, originária dos sentidos, constatando que estes, quando em ação, nos proporcionam prazer, independentemente de sua utilidade. A visão, de todos os sentidos, é a que nos concede maior prazer porque “põe em evidência e nos leva a conhecer o maior número de diferenças entre as coisas” (p.36). A faculdade de sentir é, também, propriedade dos animais, porém neles a sensação não consegue gerar nova ação interior; por isso, não gera memória. Deve-se, contudo, considerar que esses animais se orientam pelos sentidos e por eles se regem em seus movimentos, quer na busca de alimentos para a sobrevivência, quer para a reprodução da espécie; outros já conseguem gerar a memória, sendo considerados como “inteligentes”. A memória é resultante da ação dos sentidos; onde há memória, pode-se deduzir, há existência de uma experiência coletiva. Todos os animais daquela espécie podem, em razão da memória, proporcionar movimentos coletivos, no sentido de autodefesa, quando são ameaçados e agredidos, ou também no sentido de recordar os locais onde se encontra a alimentação para sua sobrevivência. Já a raça humana “vive também pela arte e pelo raciocínio” (p.36). Significa que a ação dos sentidos que gera a memória é também uma realidade no ser humano. Por isso, afirma Aristóteles: “Nos homens a memória gera a experiência, pois as diversas recordações da mesma coisa acabam por produzir a capacidade de uma só experiência” (p.36-37). Mas o que é essa experiência? Aristóteles diz que se parece com a ciência e a arte, embora estas nos venham

da experiência. Citando Pólo, mostra que a experiência conduz à arte e que o homem inexperiente se rege pelo acaso.

Como a minha tarefa é investigar que compreensão o pensador grego manifesta sobre o senso comum, terei de explicitar a questão da experiência, pois é nela que se encontra o gérmen do conhecimento e das atitudes das pessoas portadoras do senso comum.

Ao confrontar a experiência com a arte, Aristóteles diz que ambas se parecem, mas que a experiência não é a arte, porque não conhece as causas geradoras da doença de Cálias: “Formar um juízo que tal remédio curou Cálias, quando sofria de certa doença [...] é questão de experiência” (1969, p. 37). A experiência é a concatenação memorial de um acúmulo de fatos e ações isoladas que, por sua repetição, possibilitam uma compreensão da forma como se comportam as pessoas quando se encontram e reconstroem uma situação já vivida. Por isso, quanto mais uma ação for repetida, mesmo de forma inconsciente, tanto mais certeza oferecerá ao sujeito da ação. Para o senso comum, a repetição gera certeza, a qual é considerada verdade.

Eurico Berti em seu opúsculo *As razões de Aristóteles* aproxima o termo *phrónesis* ao caráter prático da ação. Define a *phrónesis* como uma forma de racionalidade prática. Traduz-se por sabedoria ou prudência. Refere-se, contudo, à sabedoria prática, ou então, à política. “O caráter prático, isto é concernente à ação, próprio da *phrónesis* exige, portanto, que ela possua o conhecimento dos casos individuais, pois a ação se produz sempre em situações individuais” (1998, p.149). Por isso, a *phrónesis*, mais adiante citada como consciência prática, requer certa experiência que é justamente o conhecimento dos particulares. “Ainda que a *phrónesis* inclua o conhecimento do universal, sua peculiaridade não é esta, mas o conhecimento do individual” (p.149). Continua Berti dizendo que Aristóteles deixa bem clara a relação entre filosofia prática e *phrónesis*. “A filosofia prática conhece o universal por isso dá diretrizes mais gerais, enquanto que a *phrónesis* conhece o particular, por isso, aplica as diretrizes gerais ao caso particular, ou as diretrizes gerais ao caso particular, ou igualmente individual” (p.149). A *phrónesis* pode aqui ser entendida como senso comum, na medida que o caráter prático concernente à ação é fruto de uma experiência que lhe concede, através do sentido, a intenção da consciência prática.

Para melhor entender a idéia de experiência em Aristóteles, tomo como exemplo uma situação cotidiana: a mãe, quando percebe na criança sintomas de gripe, recorda-se de que, noutros momentos em que isso ocorreu, aplicou-lhe determinada medicação. Vendo

que os sintomas se repetem, ela repetirá o mesmo tratamento. Quem orienta a mãe nessa decisão é a experiência, fruto de várias ações repetidas.

O autor da *Metafísica*, entretanto, alerta para a sabedoria inerente à experiência. Embora não seja conhecedor das causas da doença, aquele que é portador da experiência pode ter mais sucesso na cura do doente do que aquele que tem a ciência médica, mas que não tem a experiência. Continuando diz: “No que se refere à ação, a experiência não parece ser em nada inferior à arte, e os homens experimentados têm até melhor êxito do que aqueles que possuem a sabedoria sem experiência” (1969, p.37). O médico (arte), conhecedor das causas da doença, será, contudo, melhor mestre porque pode explicar a origem e a doença; e por isso, é mais sábio do que o mero portador da experiência, ou seja, do senso comum. O conhecimento e a compreensão pertencem à arte mais do que à experiência, pois os portadores deste não conhecem as causas, ao passo que os que dominam aquela conhecem pelas causas. Os homens, normalmente, têm mais consideração por aqueles que são portadores da arte, de modo especial por aqueles que inventaram outras artes, que constitui o conhecimento das causas. Eles sabem ensinar, por isso são mais sábios que aqueles que apenas possuem a experiência.

Aristóteles estava preocupado em demonstrar que os homens entendem por sabedoria a ciência das primeiras causas e dos princípios das coisas. Nesse esforço de argumentação, explicita a diferença existente entre o conhecimento da experiência e o conhecimento teórico. O conhecimento empírico, ou seja, da experiência, tem sua origem nas necessidades humanas e no cotidiano cultural, daí seu caráter prático e utilitário. A teoria, por sua vez, participa mais da natureza da sabedoria do que os conhecimentos práticos. É que os conhecimentos teóricos têm sua origem no ócio²⁴, ou melhor, no lazer. Os homens ocupados e preocupados em suprir suas necessidades básicas de sobrevivência terão dificuldades de se inserir em cenários abstratos para ordenar logicamente seus argumentos e fundamentá-los em princípios universais, capazes de dar suporte à sua

²⁴ O ócio citado por Aristóteles é um modo de ser de um grupo de pessoas privilegiadas que não precisam preocupar-se com o seu sustento. No caso dos gregos, os privilegiados podiam fazer exercícios físicos no local denominado “ginásio”. A aprendizagem específica dos ginásios passa a ser chamada de “escola”, em oposição à aprendizagem adquirida no trabalho para sustentação. Ócio, por isso, não tem o sentido negativo de “preguiça” ou “nada fazer”; é uma ocupação diferente daquele que se preocupa apenas com a sobrevivência. Trata-se da produção de conhecimentos que requerem instrumentos específicos e exigem do ser humano disponibilidade interior, ou seja, desligamento das preocupações do cotidiano. A ciência, a arte, a filosofia, a política, a teologia, a moral são produções que requerem um estado de disponibilidade interior denominado *ócio*. Saviani, em sua obra *Educação e questões da atualidade* (1991a, p.27-32), possibilita uma visão histórica do conceito *ócio*, enquanto escola.

reflexão. É por isso que, segundo Aristóteles, as artes matemáticas foram criadas no Egito, onde o ócio era permitido à casta sacerdotal.

À medida, porém, que foram sendo inventadas novas artes, algumas das quais tinham em mira as necessidades da vida e outras a recreação, é natural que os inventores das segundas sempre fossem considerados mais sábios que os das primeiras, porque os seus ramos de conhecimento não visavam à utilidade. Daí resulta que, uma vez estabelecidas todas essas invenções, foram descobertas as ciências que não têm por objetivo nem o prazer, nem a utilidade; e isso aconteceu primeiro naqueles lugares em que os homens começaram a desfrutar de lazes. Eis aí por que as artes matemáticas foram criadas no Egito, onde o lazer era permitido à casta sacerdotal (1969, p.38).

Tomando como referência a escola enquanto espaço para o ócio do esporte e lazer, em oposição à aprendizagem feita no cotidiano cultural, a partir do atendimento das necessidades básicas, o senso comum estaria vinculado à experiência da luta pela sobrevivência. A educação feita pelo e no trabalho seria a educação do senso comum; já a educação que requer disponibilidade das pessoas e instrumentos específicos de trabalho seria a educação escolar.

O conceito de *sabedoria*, na *Metafísica* de Aristóteles, refere-se ao conhecimento das primeiras causas. Não coincide com o conceito de *sabedoria*, enquanto práxis política e pedagógica de Gramsci: o primeiro requer o processo de abstração, ao passo que, em Gramsci, indica a ação refletida.

A característica utilitarista do conhecimento do senso comum está imbricada na própria estrutura deste e surge das necessidades básicas da vida humana. O ser útil é uma exigência desse conhecimento, por isso é prático e ganha legitimidade. Esse caráter utilitarista faz do senso comum um conhecimento conservador já que não abre espaço para a investigação. Sua praticidade o faz imediatista, embora, pelo fato de ser um conhecimento que surge como resposta às necessidades humanas, possa também se transformar num conhecimento inventivo. Por essa razão, Aristóteles o designa também de “arte”, por tentar estabelecer uma relação de causa-efeito.

A compreensão aristotélica de senso comum é muito mais do que conhecimento. É também sabedoria, no sentido de “bom senso”. Gramsci (1995) define “o bom senso” como uma filosofia crítica, ou como concepção crítica do mundo: “A filosofia é crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (p.14). “[...] É preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente” (p.12) . Contudo, a sabedoria não é uma

propriedade universal do senso comum; é, sim, fruto de um acúmulo de fatos e conhecimentos isolados e recolhidos na memória, formando uma experiência mais concatenada e enriquecida pela reflexão pessoal sobre a vida.

Muitos homens, frente às necessidades e conflitos que a vida lhes impõe, procuram inventar respostas para suprir suas necessidades e superar os conflitos. As respostas a essas demandas constituem o caminho do bom senso e, historicamente, conduziram a civilização ocidental à construção da ciência moderna. Entretanto, se alguns se tornam inventivos por se obrigarem a responder às necessidades humanas, em oposição, outro contingente humano apenas se utiliza dos conhecimentos já disponíveis, não percebendo da necessidade de buscar outras invenções. Pode-se até dizer que estes dão conta da existência de outras necessidades, mas não sabem como agir para atendê-las; assim, parecem contentar-se com o que já possuem e que lhes está à disposição, pois sentem-se incapazes de transformar as relações de dependência em que vivem. Heráclito denominou-os de “irrefletidos” e Paulo Freire diria que estão sob o “domínio da consciência ingênua”.²⁵

A reflexão sobre o tema do senso comum nessa perspectiva aristotélica conduz a outra questão: a intencionalidade deste conhecimento. As sensações, na medida em que os sentidos são provocados pelos contextos, não são portadoras de intencionalidade própria, mas apenas respondem a condicionamentos do ambiente. No entanto, a repetição da sensação num determinado contexto gera a intencionalidade de repeti-la ou de reinventá-la, sobretudo quando gera prazer ou se mostra útil. O caráter individual da sensação transforma-se, dialeticamente, pelo acúmulo de sensações, numa intencionalidade coletiva geradora de senso comum. Por isso, a sabedoria e a inventividade do senso comum advêm não apenas da mera sensação, mas dessa intencionalidade provocada pela repetição das sensações, que produzem a memória e geram a experiência.

As experiências que uma criança acumula brincando com o computador e que o adolescente obtém acessando a internet, sem dúvida, produzem neles a curiosidade e condições de inventividade para brincar com as máquinas. Já a criança do meio rural terá maior facilidade em se locomover e brincar com objetos vinculados à natureza. Nos seus cotidianos específicos, ambas se sentem livres para manusear os objetos que lhes estão disponíveis e também para adequá-los às suas possibilidades e necessidades. O ato de agir

²⁵ Paulo Freire, na obra *Educação e mudança* (1979, p. 40), faz uma síntese do que entende por consciência ingênua. Reproduz o pensamento de Álvaro Vieira Pinto (1960), que define consciência ingênua como “aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam”.

sobre os objetos e sobre o ambiente leva a que se tornem inventivas e, pelo fato de repetirem tais ações, adquirem uma experiência própria das suas condições e do seu ambiente, a qual é denominada de *sensu comum*. Certamente, a experiência acumulada pela criança no uso de objetos lúdicos lhe possibilitará novas descobertas, que, por sua vez, serão incorporadas ao seu mundo. Esse caminho do senso comum abre espaço para o trabalho teórico, que tem o intento de compreender as relações que se estabelecem na consciência da criança. Assim, caso se consiga chegar a tal compreensão, poder-se-ão construir novas hipóteses e chegar a novas descobertas. Esse é um dos caminhos que torna o senso comum inventivo.

A arte de Aristóteles pretende dar um caráter de universalidade à lógica inerente à natureza. Possibilitar um caráter de universalidade é tarefa da teoria, e o experimentar uma determinada relação com o mundo ambiente é obra da experiência que constitui o senso comum. Não há dúvida de que, nesse contexto, a linha divisória entre o senso comum e a arte praticamente desaparece. Apesar disso, a riqueza da sabedoria oriunda da experiência individual não pode ser universalizada, mantendo-se, assim, sempre como senso comum; ao contrário, aquele que se apossa do método científico, da arte, no pensamento aristotélico, terá condições de acessar o conhecimento construído por outro cientista e, inclusive, de dar continuidade a um processo de investigação iniciado por outro investigador. No caso da ciência, o conhecimento é conclusão de uma construção metodológica; no senso comum, é uma construção consciencial, por isso, existencial. O caráter de tal experiência é sempre individual; a existencialidade concede ao conhecedor o adjetivo de *sábio*, mas não pretende que o conhecimento produzido seja universalizado.

4 O *sensus communis*

A discussão sobre o conceito de senso comum conduzida neste trabalho levou em conta a referência primeira da experiência da vida como raiz e origem do senso comum. Da experiência da vida resultam: a) um conhecimento prático (empíria) que, observado pelo critério epistemológico da ciência moderna, fica reduzido a um conhecimento verossímil ou falso. Os indivíduos, enquanto portadores deste conhecimento, são, muitas vezes, estigmatizados de ignorantes. Como o conhecimento verdadeiro pertenceria à ciência moderna, nessa avaliação, o senso comum é desprezível e precisa ser superado. Portanto, a tarefa escolar seria de levar o educando à superação desse primeiro conhecimento do senso

comum; b) um saber prático, orientado para a vida, que tem sua origem na experiência da vida e se volta para orientá-la em sua experiência. Trata-se de uma sabedoria que avalia e julga o que e como deve ser utilizado ou desprezado o conhecimento que tem sua origem na prática da vida. É esse senso comum que orienta o ser humano a reagir e a resistir às tentativas dos contextos sociais quando ameaçam o indivíduo de destruição. Também é esse senso comum que apóia e impulsiona a luta e busca de experiências consideradas significativas para a sobrevivência dos indivíduos, da comunidade ou do gênero humano.

Kant, no texto *Crítica da faculdade do juízo*, no parágrafo 40 da primeira parte, aborda, de maneira rápida, o tema do senso comum (*sensus communis*) a partir da faculdade do juízo. Já no início do parágrafo, afirma que “freqüentemente se atribui à faculdade do juízo o nome de sentido” (1992, p.195). Segundo o autor, o conceito de “sentido” é atribuído à justiça, à conveniência e à verdade, razão pela qual se diz: “sentido de justiça e sentido de verdade”. Alerta Kant, contudo, que não se trata dos sentidos externos, pois esses não têm condições de se pronunciar sobre regras universais. Observa ainda que as representações dessa espécie sobre verdade, beleza, conveniência e justiça não podem vir ao nosso pensamento se não pudermos nos elevar acima dos sentidos, chegando até às faculdades de conhecimento superior.

Kant afirma que “por *sensus communis* tem que se entender a idéia de um sentido comunitário, isto é, de uma faculdade de julgamento, que na sua reflexão considera em pensamento (a priori) o modo de representação de todo o outro, como que para ater o seu juízo à inteira razão humana e assim escapar à ilusão que teria influência prejudicial sobre o juízo” (1992, p.196).

O conceito de *sensus communis* fica, assim, vinculado à faculdade do juízo, como um *a priori*. Kant faz coincidir o conceito de sentido comum com a faculdade de juízo. Sua preocupação é buscar a regra universal e, para tanto, precisa abstrair aquilo que, no estado da representação, é matéria, isto é, sensação. Presta-se, pois, atenção, apenas, nas peculiaridades formais de seu estado de representação (1992, p.196).

A temática de *sensus communis* é muito complexa em Kant. Se, por um lado, identifica o senso comum com a faculdade de juízo, por outro, refere-se ao vulgar como algo que está presente em toda parte.

O sentimento humano comum, que como entendimento simplesmente são (ainda não cultivado), é considerado o mínimo que sempre se pode esperar de alguém que pretende o nome de homem, tem por isso também a honra humilhante de ser

cunhado com o nome de senso comum (*sensus communis*); e na verdade de tal modo que pelo termo *comum* (não é meramente na nossa língua, que isso efectivamente (sic) contém uma ambigüidade, mas também em várias outras) entende-se algo como o *vulgare*, que se encontra por toda a parte, e cuja posse absolutamente não é nenhum mérito ou vantagem (1992, p.195-196).

Fica evidente a posição kantiana de oposição entre o conhecimento dos sentidos e o “esclarecimento”. O primeiro é desprezível, sendo, pois, uma “honra humilhante” para quem o possui; ao contrário, o “esclarecimento” é o escopo do ser humano, por isso também presumido como liberdade e autonomia.

Inverte-se, portanto, o ângulo de visão e análise do tema do senso comum. Não é mais a experiência da vida a fonte e raiz do saber prático e do conhecimento primeiro, o senso comum. Kant nos remete à faculdade do juízo como um *a priori*, porém não tem a intenção de tratar o conceito de senso comum como objeto de investigação propriamente dito. A preocupação revelada no texto é o conceito do “gosto” como uma espécie de *sensus communis*. Kant procura “definir o gosto pela faculdade de julgamento daquilo que torna o nosso sentimento, numa representação dada, *universalmente comunicável* sem mediação de um conceito” (1992, p.198). Angelo Cenci, ao comentar o parágrafo 40 da *Crítica da faculdade do juízo*, preocupa-se com o aspecto estético do *sensus communis* e interpreta: “O juízo do gosto não possui uma validade objetiva, lógica, mas uma validade universal subjetiva, de carácter estético” (2000, p.121). A universalidade subjetiva, como representação universalmente comunicável, parece ter sido a preocupação primeira de Kant, porém a raiz do conceito de senso comum em Kant teria sua gênese na escolástica de tradição aristotélica, conforme testemunha Francesca Menegoni no artigo “O senso comum como *a priori* da comunicação”. A autora observa que o conceito *sensus communis* tem sua origem em três fontes: 1ª) senso comum na tradição escolástico-aristotélica; 2ª) senso comum visto como bom senso; 3ª) *sensus communis* conforme a tradição romana. Segundo Menegoni, Kant vincula-se à primeira tradição:

Segundo o primeiro desses significados, o termo *Gemeinsinn*, sinônimo de *Gemeingefühl*, refere-se explicitamente à noção aristotélica de $\chi\omicron\upsilon\tau\eta\ \alpha\iota\sigma\eta\sigma\iota\varsigma$. Segundo esta tradição, *aísthēsis koiné* indica o vínculo que coordena e integra os outros sentidos, conferindo unidade às percepções particulares provenientes de sentidos diferentes, e permitindo quer o seu conhecimento quer o seu confronto.

Comentando Aristóteles, Tomás de Aquino esclarece esta multiplicidade de funções, observando que o *sensus interior* é dito *communis*, não porque seja um predicado comum a mais coisas, como o género (sic), mas porque seja um dos sentidos exteriores. A ele cabe distinguir entre objectos (sic) abrangidos por sentidos diferentes (não entre o branco e o preto, por exemplo, mas entre o branco e o doce) e através dele são percebidas as actividades (sic) de cada sentido (1992, p.22).

Conforme essa tradição escolástico-aristotélica, cada sentido tem seu objeto próprio e comum. Além de perceber o objeto, o animal faz uma apreciação valorativa sobre o objeto percebido, da qual resulta sua reação. Assim, Tomás observa: “A ovelha vê o lobo”. O “ver” o lobo é tarefa do sentido externo, mas o pôr-se em fuga por medo do lobo já não é tarefa do sentido da visão. Tomás pressupõe aqui uma faculdade, um *a priori*, que denomina de *sensus communis* e define como um sentido interno, raiz comum de todos os sentidos externos (*Suma Teol.* I q. 78 a 4 ad 1). Assim, o sentido comum tem por objeto o sensível, que abrange o audível e o visível, mas, por ser uma só potência, estende-se a todos os objetos dos cinco sentidos (*Suma Teol.* I q. 78 a 3 ad 2). Noutra passagem, Tomás é ainda mais explícito ao afirmar que é forçoso admitir pertencerem ao sentido comum o juízo e todas as apreensões dos sentidos; por ele também são percebidas as ações dos sentidos, como, por exemplo, quando alguém se vê vendo. Este “se ver vendo” é próprio do sentido comum e não dos sentidos externos (*Suma Teol.* I q. 78 a 4 ad 2). É próprio do sentido comum, denominado *sensus communis*, perceber, comparar e apreciar tudo o que vem dos sentidos.²⁶ Por isso, a ovelha foge do lobo, não porque o medo seja objeto do sentido da visão, mas porque o *sensus communis* permite-lhe reconhecer no lobo o perigo e as condições de possibilidade de devorá-la. O medo não é um conhecimento sensível, mas uma percepção interior que orienta o animal a defender-se do perigo de sua destruição.

Gadamer, em sua obra *Verdad y método*, já havia explicitado esse ponto de vista de que o conceito de *sensus communis* em Kant segue a orientação escolástica, afastando-se do original pensamento romano, que o entende como o sentido comunitário, portanto, público e político. Assim se expressa Gadamer:

É pois, conseqüente, que a filosofia ilustrada alemã não incluisse a capacidade do juízo entre as capacidades superiores do espírito, senão na capacidade inferior de conhecimento. Com isso, esta filosofia toma uma direção que se afasta amplamente do sentido originário romano de *sensus communis* e que continua muito mais vinculada à tradição escolástica (1984, p.62).²⁷

²⁶ Para Aristóteles “*aísthēsis koiné*” “*sensus communis*” tem o sentido de uma faculdade da “psiche” que se expressa na função: “1) a percepção dos sensíveis comuns que são objecto de vários sentidos: movimento e repouso, número (*arithmos*), forma, tamanho; 2) a percepção de coisas acidentalmente sensíveis; 3) a distinção entre os próprios sentidos; 4) a percepção que nós percebemos (sic)” (apud PETERS, 1983, p.27).

²⁷ “Es pues, consecuente, que la filosofía ilustrada alemana no incluyese la capacidad de juicio entre las capacidades superiores del espíritu sino en la inferior del conocimiento. Com ello esta filosofía toma una dirección que se aparta ampliamente del sentido originario romano del *sensus communis* y que continúa más bien a la tradición escolástica.”

A preocupação de Kant liga-se ao desejo de encontrar o sentido universal válido para o ato de julgar. A faculdade de julgar, sendo comum a todos os seres humanos, permite a comunicação do juízo individual e a possibilidade de sua partilha. Contudo, Gadamer diz que tal universalidade atribuída à capacidade do juízo não é tão comum como o pensa Kant. Na opinião de Gadamer, a capacidade de juízo não é bem uma aptidão, mas, muito mais, uma exigência que se requer de todos os indivíduos. Com isso, Gadamer traz de volta à reflexão a outra tradição do senso comum, de origem romana. Recorre a Vico para chamar a atenção ao aspecto público e moral do senso comum. Vico insurgiu-se contra a tradição escolástica, que entende o senso comum como um sentido interno, privado, *a priori*, e apelou à tradição humanista que se afastasse da pretensa “logificação” do conceito de senso comum. Frente a tal tendência mecanicista, o conceito de senso comum deveria manter-se fiel, em sua plenitude, aos conteúdos que mantêm viva a tradição romana (apud GADAMER, 1984, p.63).

A tradição humanista, à qual também se vincula Vico, entende que o senso comum não se vincula ao verdadeiro, como o requerem Kant e a Escolástica, mas ao verossímil. Esta, segundo Vico, seria a tarefa da educação. Gadamer, ao recolher a avaliação de Vico, observa:

Sensus communis não significa, neste caso, somente uma capacidade universal própria de todos os homens, senão, ao mesmo tempo, o sentido que funda e sustenta a comunidade. O que orienta a vontade humana, na opinião de Vico, não é a universal abstração da razão, mas, sim, a universalidade concreta que representa a comunidade de um grupo, de um povo, de uma nação, ou do gênero humano em seu conjunto. A formação do sentido comum seria de grande importância para a vida (1984, p.50).²⁸

O senso comum, nesse sentido, é portador do significado de justiça e do bem comum. Esse sentido do bem comum que está presente em todos os indivíduos é adquirido através da comunidade e do grupo de convivência e se ordena tomando por base os objetivos e finalidades da comunidade. Por essa razão, seu caráter não é apenas psicológico-cognitivo, mas, sobretudo, ético-moral e, portanto, público e social.

²⁸ “*Sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que funda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida.”

5 Hegel e a crítica ao “Sr. Krug”

As observações que trago à consideração neste breve comentário sobre Hegel referem-se a um artigo do *Jornal crítico de filosofia*, publicado em janeiro de 1802. O jornal era redigido por Schelling e Hegel no período de janeiro de 1802 a maio de 1803. O artigo “Como o senso comum compreende a filosofia”, conforme Jean-Marie Lardic, foi um dos primeiros publicados pelo periódico.

O texto não tem por objeto a análise do problema do senso comum, mas responder a uma crítica formulada pelo “Sr. Krug” ao idealismo de Fichte, Schelling e Hegel. O “Sr. Krug”²⁹, tratamento dado por Hegel, havia formulado uma pergunta e solicitava uma prova filosófica de parte do idealismo transcendental: se era possível deduzir do idealismo a caneta de escrever – “O Sr. Krug pede ao filósofo transcendental para deduzir a pena com a qual ele escreve, convencido da impossibilidade da tarefa” (LARDIC, 1994, p.13). Aceitando o desafio, Hegel confinou o Sr. Krug ao domínio do senso comum, negando-lhe a legitimidade de discutir o tema do idealismo: “Ele deverá, em contrapartida, deixar de exigir a dedução de sua pena de escrever, e, por causa da ignorância sobre essas coisas, deixar de se preocupar com o idealismo” (1994, p.54). Entende-se que Hegel, ao pensar o senso comum, o faz em oposição à filosofia, ou seja, Krug passa a ser uma representação do senso comum; como ele não entende o idealismo transcendental, sua reflexão permanece no domínio do senso comum. Em outras palavras, Hegel está a dizer que o senso comum não compreende a filosofia. Aliás, no texto “Diferença dos sistemas de Fichte e de Schelling”, Hegel mostra que a especulação compreende o senso comum, mas este não compreende a especulação (LARDIC, 1994, p.20). Continua Lardic dizendo que Hegel não negligenciou o papel do senso comum quando este não se faz passar por filosofia.

A crítica de Krug toca o problema da contingência, confronto que atinge o âmago da filosofia idealista alemã. A reação de Hegel parece originar-se da atitude presunçosa do Sr. Krug em querer dar evidências de uma estrutura teórico-filosófica, quando sua reflexão não ultrapassava uma pretensa filosofia, que nada mais era que o próprio senso comum. Mesmo que Hegel tenha se mostrado irônico na resposta ao Sr. Krug, na opinião de Lardic, a questão tem sua razão de ser:

²⁹ Krug, em alemão, significa “jarro”, conforme anota Jean-Marie Lardic.

O problema é o da contingência. A filosofia idealista alemã encontra-se, mais que qualquer outra, confrontada com ele, na medida em que ela nos oferece o modelo de um pensamento que pretende ser integralmente dedutivo e até mesmo construtivo, e para o qual, após a eliminação da coisa-em-si kantiana, nada mais há que deva subtrair-se ao domínio da razão. A inteligibilidade da qual o discurso filosófico é portador é, então, bem diferente daquela que temos o hábito de encontrar nele. Importa a todo filósofo compreender o mundo real e elucidá-lo. Mas para o idealista pós-kantiano, elucidar o real é não apenas compreendê-lo por sua razão, mas compreendê-lo como Razão, Razão real ou realizada, e portanto encontrar essa gênese do real tomando-se por base a Razão unicamente pela própria razão. O idealismo é pois sinônimo de racionalismo, e é obrigado a ser absoluto, pois a razão não pode deixar subsistir nada em sua independência. Por conseguinte, a tarefa será tanto mais árdua quanto mais o real estiver afastado do princípio, sem significação aparente, insignificante. E é por isso que se tropeça na simples pena de escrever de Krug (1994, p.13-14).

Krug, na compreensão de Hegel, não passa de um mero representante dos portadores do senso comum e, por isso, desprovido do senso filosófico. Mesmo que o Sr. Krug recorra ao pretense bom senso, Hegel o considera inábil. “[...] no entanto, falar no tom do senso comum mais trivial é indício de uma total inabilidade” (1994, p.54).

Não me atrevo a formular qualquer juízo sobre o conceito de senso comum com base no texto em análise, pois Hegel não está preocupado em analisar o senso comum, mas em criticar as indagações do Sr. Krug. Este, por sua vez, põe em questão o problema do idealismo e seu método filosófico ao solicitar a Hegel que deduzisse do Eu Transcendental a sua caneta de escrever; não há, pois, aqui preocupação com a temática do senso comum.

A questão que julgo necessário esclarecer é por que trago à consideração nesta reflexão, que tem por objeto o senso comum, o texto de um autor que não tem revelado qualquer interesse pelo tema do senso comum? A resposta à pergunta formulada encontro no título do texto de Hegel: “Como o senso comum compreende a filosofia”. O título é irônico, pois Hegel não tem a intenção de avaliar o comportamento das pessoas portadoras do senso comum para observar como entendem a filosofia. A ironia de Hegel explica-se porque o Sr. Krug agira como uma pessoa de senso comum e pretendia, do ângulo do senso comum, ser filósofo crítico do idealismo alemão. O pressuposto conceito de senso comum em Hegel expressa a idéia de que é um conhecimento desprovido de razão, desqualificado, motivo pelo qual o filósofo desqualifica o Sr. Krug. Senão vejamos: “O Sr. Krug explica isso da seguinte maneira: não há absolutamente nenhum fundamento da limitação. Essas lamentações nos permitem ver que o Sr. Krug não tem o menor conhecimento, mesmo superficial, do sistema que ele se declara no dever de submeter a um exame aprofundado antes de ousar julgá-lo publicamente” (1994, p.55-56). Ora, uma

pessoa que avalia e julga um sistema filosófico sem ter o domínio teórico sobre este manifesta um comportamento próprio do senso comum. Reduzindo a crítica de Krug a uma opinião do senso comum, Hegel o desqualifica e nega-lhe a legitimidade da reflexão. Por outro lado, essa maneira de pensar e criticar utilizada por Hegel revela a face oposta do senso comum, ou seja, a arrogância da filosofia sobre o senso comum, que chega ao ponto de o filósofo sequer ouvir a crítica. Assim, Hegel reduz o Sr. Krug ao silêncio:

Já que o Sr. Krug confessa explicitamente querer deixar completamente de lado nessa investigação o ponto de vista transcendental – o que ele sempre faz, mesmo sem uma confissão explícita – que só pode, segundo ele, pertencer ao filósofo, e cujo exame detalhado ele estima já ter feito (por nosso lado, achamos que o Sr. Krug não falou absolutamente nada sobre isso), não temos, portanto, absolutamente nada a acrescentar a propósito dessas efusões de sentimento e de senso comum (1994, p.56).

Hegel explicita o ponto de vista do Sr. Krug como princípio contraditório do idealismo transcendental, ponto onde parece estar o motivo da crítica mordaz e irônica de Hegel. Reconhece que “o Sr. Krug acredita assim estar plenamente autorizado a fazer da consciência empírica o princípio de sua especulação, e a tal ponto que o que encontrasse em sua consciência empírica e tivesse de pensar nesta seria totalmente verdadeiro; já que ele tem de pensar o Eu como uma coisa, resulta daí, portanto, que o Eu é uma coisa” (1994, p.60). O tema do senso comum, portanto, em Hegel é significativo não pela análise crítica ao conteúdo vinculado ao termo *senso comum*. Tudo indica que o conceito pressuposto no texto de Hegel tenha sua raiz no empirismo inglês. A preocupação de investigar a discussão do autor sobre o senso comum ganha maior interesse quando se consegue entrever o modo como o filósofo trata os portadores do conhecimento empírico e o processo de desqualificação aplicado não só aos portadores do conhecimento do senso comum, mas também a outros pensadores, desde que possam ser confinados ao domínio do senso comum.³⁰

³⁰ A obra *Fenomenologia do espírito*, nos capítulos que discutem o tema da “certeza sensível”, “a percepção ou: a coisa e a ilusão” e da “independência e dependência da consciência em si: dominação e escravidão”, oferecia outros elementos significativos para entender a natureza do conhecimento do senso comum. Porém, tanto no artigo “Como o senso comum compreende a filosofia”, como nos capítulos acima citados da *Fenomenologia do espírito*, a análise de Hegel se conduz pelo confronto entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento filosófico. Como não é objetivo desta tese analisar o conceito de senso comum em todas as obras filosóficas, fica o registro da referência (HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Trad. de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 1992).

6 Gramsci e a filosofia espontânea

O pensamento grego rege-se pelo paradigma da racionalidade. O logos heraclítico e a metafísica aristotélica contrapõem o conhecimento da razão ao conhecimento dos sentidos. O logos, princípio da racionalidade em Heráclito, é pouco acessível. A maioria dos homens, quando se aproxima do logos, interrompe a sua busca, pensando, ilusoriamente, que dele se apossou. Ora, somente os que são capazes de refletir sobre o que é o verdadeiro filosofar conseguem trilhar o caminho do logos. Portanto, a atitude de Heráclito é de desprezo para com os homens que não se apossam do espírito da racionalidade. Quanto a Aristóteles, embora considere o conhecimento adquirido pelos sentidos, na medida em que estes possibilitam a experiência como saber prático, mantém a dicotomia entre o conhecimento do senso comum e a ciência. Toda a construção da ciência moderna foi feita com base nesse paradigma.

O senso comum, objeto deste estudo, encontra, entretanto, outras formas de expressão. A introdução do conceito “concepção do mundo” por Gramsci permite observá-lo por outro ângulo: a concepção ingênua do mundo pode ser superada e conduzida até se constituir numa concepção crítica. É a razão pela qual trago Gramsci à discussão.

No esforço de introduzir em sua reflexão o estudo da filosofia do materialismo histórico, Gramsci inicia afastando os preconceitos pertencentes ao domínio do senso comum: “Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil [...]” (1995, p.11). Como o preconceito é uma atitude que se apóia sobre um falso conhecimento, superar tal atitude significa, também, libertar-se da falsidade ou, ao menos, suspeitar de sua veracidade inquestionável.

A razão pela qual Gramsci afirma que devemos nos libertar do preconceito contra a filosofia é que “todos os homens são ‘filósofos’”. Mas de que filosofia ele fala? Trata-se da “‘filosofia espontânea’ peculiar a ‘todo mundo’” (1995, p.11). Permite, por isso, entender que há um modo de pensar que é comum a todo o ser humano. Seria o senso comum? Aqui, precisamos esclarecer a fala do autor, pois ele diz que a filosofia espontânea é contida na linguagem, no senso comum e no bom senso, bem como na religião popular. Como sua linguagem nem sempre é muito precisa, entendemos aqui por “concepção do mundo” o estágio da consciência ingênua, ou, como ele o caracteriza, de “folclore”, e o estágio da consciência crítica, ou seja, da reflexão.

Em minha reflexão, entendo o senso comum como filosofia espontânea, enquanto concepção do mundo ingênua e crítica. Como a filosofia espontânea é comum a todos, sua ação, em geral, é inconsciente. É sempre uma determinada concepção do mundo, histórica e cultural, “[...] na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo” (GRAMSCI, 1995, p.11). É filosofia porque é uma concepção do mundo e atua de forma espontânea e inconsciente por ser imposta pelo ambiente cultural. Superar o nível da consciência ingênua é tarefa da crítica e da reflexão. A consciência ingênua é um pensar genérico, adquirido na cotidianidade e na prática espontânea da vida. Assim Gramsci caracteriza tal pensar e o denomina de “senso comum vulgar”, considerando que

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação) (1995, p.12).

Gramsci distingue o núcleo do *bom senso* das concepções vulgares adquiridas no cotidiano cultural. Ultrapassar este nível de consciência ingênua não significa superar o senso comum, mas torná-lo uma concepção do mundo mais coerente e consciente, através da reflexão e da crítica. A proposição gramsciana de superação do estágio inconsciente para um estágio mais crítico e reflexivo da consciência é avaliada por Paulo Freire quando fala dos diversos estágios da consciência. Entende Freire que a consciência intransitiva, forma mágica e ingênua de compreender o mundo, deve ser superada e conduzida a um estágio de consciência crítica através de uma pedagogia problematizadora (1979, p.39-41).

A incapacidade de a consciência fazer a crítica de sua própria ação torna-a ingênua e constrói uma concepção do mundo passiva e conformista, cuja segurança existencial não provém da sujeitidade (do ser crítico e consciente), mas da massividade, de pertencer ao pensar do grupo hegemônico. Gramsci afirma que “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (1995, p.12).

A concepção do mundo ingênua não é coerente e não tem um princípio estruturante capaz de dar-lhe organização e estrutura; por isso, o senso comum vulgar é sempre

desagregado e fruto das experiências ocasionais, contendo elementos progressistas e outros anacrônicos, sem disso se dar conta.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado (GRAMSCI, 1995, p.12).

O fato de se conviver com a modernidade e de se utilizar conhecimentos construídos metodicamente, como requer a ciência, não significa que se tenham superado os preconceitos e o espontaneísmo. Os conhecimentos científicos adquiridos por imposição do ambiente cultural, como, por exemplo, através dos meios de comunicação social, e utilizados de forma espontânea também compõem o núcleo do senso comum. Não se trata de querer superá-los, mas de utilizá-los criticamente. Para Gramsci, há um rompimento – identificado como “metodológico” –, que é a passagem da concepção ingênua do mundo para uma concepção refletida e crítica. Na concepção ingênua do mundo podem agregar-se conhecimentos filosóficos, teológicos e científicos, embora sempre adquiridos de forma isolada, espontânea e acrítica. Quanto à concepção crítica do mundo, que é um modo-de-ser e compreender o mundo, pode ser aqui entendida como o núcleo do bom senso, o que se aproxima da sabedoria heraclitiana. A ruptura se dá, então, entre as duas concepções do mundo, e não entre senso comum e conhecimento científico.

A concepção crítica do mundo pode, por isso, ser emancipatória³¹, pois contém o princípio da reflexão, que possibilita a compreensão da eticidade no agir, bem como os fundamentos para a crítica aos condicionamentos estruturais que geram a opressão. Se, porém, a reflexão levar em conta o ponto de vista epistemológico, é possível encontrar um primeiro rompimento na passagem do senso comum para a ciência moderna e um segundo rompimento na passagem da ciência positiva para as ciências humanas. Isso, no entanto, não significa que o senso comum seja superado na primeira ruptura, bem como que seja revolucionário ou emancipatório na segunda. Na visão de Gramsci, pode-se afirmar que, no rompimento da concepção ingênua do mundo para a concepção crítica, já é possível

³¹ Boaventura de Sousa Santos (1989) entende que a passagem do senso comum para a ciência implica uma ruptura epistemológica. O autor propõe uma segunda ruptura para garantir ao senso comum um caráter emancipatório, o qual se tornaria possível pela reflexão.

descobrir o gérmen revolucionário, emancipatório, desde que a concepção crítica do mundo conduza a uma práxis social.

A concepção gramsciana mostra que a passagem do senso comum, ou seja, da filosofia espontânea para uma concepção crítica, pode transformar-se em práxis política e, neste caso, em prática emancipatória. Não é pelo fato de uma concepção ser meramente crítica que se transforma em prática emancipatória. Quando a crítica se mantém simplesmente no campo do discurso, sem qualquer envolvimento político, permanece inoperante. Entre a concepção teórica e a prática da conduta pode haver contradição. Gramsci pergunta-se sobre qual das duas concepções do mundo seria a real: seria a que advém do fato intelectual, o discurso, ou a que resulta da atividade real de cada um e que está implícita em sua ação? Assim, “e já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política?” (1995, p.14).

Assumindo a ação como atividade política, podemos perceber a existência de uma ação política massiva e espontaneísta que apenas reafirma o processo político vigente, ou podemos optar por uma concepção política consciente e crítica que nos leva ao agir político, que terá sempre um caráter contestatório, enquanto crítico, mas, ao mesmo tempo, revolucionário, enquanto práxis. Como toda a ação é política, esta ação será conservadora ou revolucionária. Não há como manter um discurso intelectual moderno e contestatório se não for imbricado com uma prática contestatória.

A prática contestatória tem potencialidades de ser revolucionária. O discurso intelectual contestatório sem a respectiva prática sustenta a contradição dicotômica entre teoria e prática, confirmando e legitimando a prática política opressora. Pode-se concluir, então, com Gramsci, que o senso comum é uma concepção do mundo não crítica, uma filosofia espontânea, capaz de se transformar numa concepção moderna e revolucionária do mundo quando compreendida por uma filosofia da práxis. A filosofia da práxis não só dá coerência à concepção ingênua do senso comum como é capaz de conduzi-la à transformação.

7 Fiori e o conhecimento empírico

No ano de 1959, quando iniciei o curso de Filosofia na Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição, de Viamão, RS, tive a oportunidade de ter Ernani Maria Fiori como professor de Introdução à Filosofia. Suas aulas expositivas, em forma de preleção,

eram complementadas, em horário extraclasse, com um diálogo com um grupo de alunos, do qual sempre participei. As anotações que fazíamos eram a única forma de materializar o pensamento de Fiori. Quanto às idéias expostas em sala de aula na disciplina que ministrava, em parte, encontram-se sistematizadas numa tese posterior do autor de 1963, quando do concurso para a cátedra de Metafísica, no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que não chegou a ser defendida em razão do expurgo sofrido pelo professor Fiori em 1964.³²

O sábado pela manhã era sempre uma referência filosófica para os alunos do primeiro ano de Filosofia. Aguardávamos na portaria a chegada do professor Fiori, que vinha de ônibus e trazia uma pasta da qual retirava uma papeleta onde tinha algumas anotações. Sempre afável, cumprimentava a todos. Ao entrar na sala de aula, punha-se em pé em frente aos alunos e começava sua preleção. Sua exposição, didaticamente ordenada, mantinha uma lógica rígida, segundo o modelo escolástico-aristotélico. Revelava uma profunda simpatia pelos autores neotomistas, como Marechal, Gilson, Sertillanges e, principalmente, Maritain. Deste último tomou o conceito de senso comum, que o inscrevia como um conhecimento opinativo, já que o aproximava à *doxa platônica*. Inspirado nesse autor, definia o senso comum como um conhecimento de primeiro nível numa escala em que esse saber é superado pelo conhecimento científico, filosófico e teológico. Ainda com base nessa concepção epistemológica dos vários níveis de conhecimento, Fiori abordava, com riqueza de detalhes, o conceito aristotélico de “empíria”. O senso comum, visto do enfoque da empiria, ganhava a dimensão de sabedoria por ser portador de experiência. A preferência de Fiori, porém, era por Agostinho, o que, pressuponho, se devia à personalidade indagadora e apaixonada de Agostinho, como ele sempre afirmava.

A relação de Fiori com os alunos nos intervalos e na hora do almoço era paternal e amiga. Por isso, estava sempre acompanhado por um grupo de alunos que o interrogavam e com os quais partilhava sua experiência familiar e acadêmica. Tanto em aula quanto nos encontros informais, era muito difícil ouvir uma opinião político-partidária do professor Fiori, cuja marca pedagógica era a dedicação aos alunos. Sua atitude de silêncio frente à política partidária me leva a supor que a mudança em sua concepção político-ideológica, que culminou com seu afastamento da universidade, deveu-se, certamente, ao seu vínculo

³² *Textos escolhidos: metafísica e história*. Porto Alegre: L&PM, v.I, 1987.

afetivo com os alunos, que, engajados nos movimentos político-estudantis, acabaram provocando o envolvimento do seu mestre.

Nas tardes de sábado, sempre que possível, sentávamo-nos sob uma grande figueira situada a 500 m do seminário, onde continuávamos a discutir os temas da manhã. Lá, na maioria das vezes, o professor retomava a aula e continuava sua preleção. A referência feita à temática do senso comum não significa que fosse o único tema trabalhado pelo professor Fiori naquele ano de 1959, cujo objetivo era nos introduzir numa visão ampla do pensar filosófico. Prevalencia, porém, sempre sua postura de metafísico, quer na interpretação de Agostinho e de Platão, quer na compreensão aristotélico-escolástica.

À análise dos vários níveis de conhecimento, o professor Fiori dedicava um tempo significativo, refletindo sobre a forma como a consciência abstrai a idéia (*eidōs*) dos objetos experienciados. No confronto do conhecimento empírico com a “episteme” de Aristóteles, ele detectava a importância desse conhecimento, fruto da experiência da vida, entendendo que, à medida que esse conhecimento se transforma em saber prático e sabedoria, constitui-se em senso comum. Trata-se de um conhecimento que tem sua origem na experiência da vida e que, por isso, torna-se prático, ou seja, orientativo das ações humanas. Os sentimentos e alguns saberes produzidos pela experiência da vida são comuns a todos os seres humanos, e não apenas a um grupo social. Não se trata, porém, de um conhecimento universal adquirido pelo método da abstração ou sistematização, mas, sim, de uma experiência individual comum a todos as pessoas. A sabedoria é também fruto de um núcleo de saberes experienciados ao longo da vida de uma pessoa e que pode ser útil para a orientação de outras, sobretudo quando inexperientes. Fiori dava um enfoque cognitivista ao senso comum, tratando-o como conhecimento empírico em oposição ao conhecimento científico.

Os desafios e confrontos ideológicos, tanto em Porto Alegre como depois, no exílio, possibilitaram ao professor Fiori a oportunidade de manter contato com a dialética marxista, principalmente no que se refere à práxis política, embora, como ele mesmo o afirme, nunca tenha deixado totalmente de ser tomista. Quando do retorno do exílio, numa comunicação sobre a filosofia no Rio Grande do Sul, em 7 de setembro de 1984, Fiori assim se expressou ao falar de sua geração:

É então, nessa época que, realmente, assume maior importância a nossa leitura de Hegel e a nossa leitura de Marx. O Hegel da *Fenomenologia do Espírito* e o Marx dos seus estudos e ensaios da juventude, principalmente.

Renunciávamos, assim, de uma maneira total, à filosofia tomista? Eu diria: sim e não: Se alguém hoje me perguntasse: você é tomista?

Responderia: há um transfundo em mim que vem do tomismo, fui beneficiado por ele, aprendi a pensar com ele, mas o ultrapassei; eu não estou mais na lógica, estou na dialética, e isso já muito antes de uma leitura de certos textos de Hegel e de Marx. Mas, de outro lado, nós não éramos realmente marxistas, apenas utilizávamos certas análises do marxismo para que a realidade se tornasse mais translúcida à nossa reflexão, que, embora tivesse as influências que estou citando, era uma reflexão na qual se assumia uma posição – e isto é importante eu dizer –, uma posição também ideológica. Ideológica no bom e no mau sentido. Só que, a esta altura, nós estávamos mais prevenidos contra a ideologização, no mau sentido. Aquele que diz que não está ideologizado, esse é um homem terrivelmente ideologizado, porque não tem consciência da ideologia e não pode se defender contra ela. Mas nessa época já tínhamos essa consciência e já nos defendíamos (1987, p.293).

O professor Fiori, a quem me referi na reflexão sobre o senso comum em 1959, o metafísico neotomista, não era mais o que voltei a encontrar nos textos pós-exílio. A questão da práxis política o conduziu a uma práxis pedagógica na qual refletiu sobre o tema da conscientização. Na introdução à obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, Fiori opta por uma educação libertadora, desde que seja participação ativa na práxis e produtora do mundo e do homem.

O conhecimento do senso comum não aparece mais como o primeiro nível que antecede e se opõe ao conhecimento científico, mas transforma-se no material de reflexão, o qual, pela ação da práxis, se modifica e se torna a força recriadora do mundo e do homem. É por isso que afirma: “A educação libertadora não se faz a favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com o povo – é cultura popular” (FIORI, 1991, p. 91). A experiência da vida é muito mais do que um conhecimento opinativo, transforma-se em cultura e, por isso, em práxis.³³

8 O senso comum e a ciência moderna no pensamento de Boaventura de Sousa Santos

Para Gramsci, o senso comum se traduz em concepção do mundo, cuja atuação pode ser ingênua ou crítica, ao passo que, para Boaventura de Sousa Santos, é um núcleo de conhecimentos não científicos que se opõem à ciência moderna. Inicialmente, tive a impressão de que Boaventura de Sousa Santos realiza uma redução conceitual do senso comum, destituindo-o da racionalidade e, inclusive, designando-o de conhecimento falso. Confrontando, porém, os textos “Um discurso sobre as ciências”, “Introdução a uma

³³ No sexto capítulo, sobre o “Projeto Político-Pedagógico”, retorno ao tema da personalidade do educador.

ciência pós-moderna” e “A crítica à razão indolente”, notei que Boaventura de Sousa Santos faz a crítica ao senso comum enquanto conhecimento ingênuo, mas procura concentrar sua análise nas crises epistemológicas, fruto do rompimento do senso comum ingênuo pela ação da racionalidade científica, e do rompimento deste modelo racional de produção de conhecimentos por um novo modelo, pós-moderno, no qual seria reconstruído um novo senso comum, com características emancipatórias.

Embora o pensamento de Boaventura de Sousa Santos seja metódico, é muito instigante pela temática que aborda. Sua importância é ainda mais significativa quando seu pensamento é confrontado com outros teóricos da ciência moderna. Para orientar a reflexão, proponho-me investigar duas questões sugeridas pelo pensamento de Boaventura de Sousa Santos: em primeiro lugar, faz-se necessário situar a questão da ciência e da racionalidade para, num segundo momento, investigar como o autor opõe o conhecimento da ciência ao conhecimento do senso comum.

Gramsci, ao analisar o senso comum, tomou como referência as práticas sociais e políticas, distinguindo-as em práticas espontâneas e práticas refletidas. Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, assumiu o princípio da racionalidade como referência fundamental para a sua análise.

8.1 A ciência e a racionalidade

A racionalidade que preside a ciência moderna, na compreensão de Boaventura de Sousa Santos, teria se constituído somente a partir do século XVI, conforme relata: “O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI [...]” (2000, p.60). É com base nesse princípio que o autor detecta os dois rompimentos epistemológicos que pretendo analisar.

O primeiro rompimento surge do confronto entre o senso comum e a ciência moderna. Em razão de a ciência ter instrumentalizado a racionalidade, Boaventura de Sousa Santos apela para uma segunda ruptura epistemológica que se daria entre a ciência e a reflexão crítica, gerando, com isso, um novo senso comum, politicamente emancipatório. Para proceder à análise da questão proposta por Boaventura de Sousa Santos, sugiro uma retomada da formulação do princípio da racionalidade trabalhada pelo autor. Se o modelo de racionalidade surgiu apenas no século XVI, Boaventura de Sousa Santos estaria a indicar que todo o processo de descobertas e invenções que antecederam o século XVI não

teria evoluído à luz do modelo de racionalidade que inspira a modernidade. Por outro lado, se há rompimentos epistemológicos, significa que o processo de construção do conhecimento teria sofrido uma descontinuidade na passagem do senso comum para o conhecimento científico. Tal concepção estaria a mostrar a superação do senso comum, o que confirmaria a opinião de muitos pedagogos que entendem ser isso necessário. Contudo, tal concepção não é desposada por Aristóteles, que vê na experiência um conhecimento prático, e muito menos por Gramsci, que descobre no senso comum a matriz da concepção do mundo.

É preciso, pois, verificar de que descontinuidade fala Boaventura de Sousa Santos e se é possível encontrar um fio de continuidade entre o pensamento medieval e a modernidade. O pensamento medieval apóia-se em pressupostos teológicos e cosmológicos que formaram sua tessitura racional. Tais pressupostos atuavam na formação do senso comum, agindo como uma espécie de arquétipos na estruturação e sustentação do regime de cristandade.

A teologia monoteísta elaborada no judaísmo e assumida pelo cristianismo tem na criação seu princípio fundante. Encontra-se nela uma concepção muito clara de racionalidade: Deus é concebido como criador do homem e do universo; é o princípio mais universal, à luz do qual se podem explicar racionalmente todas as coisas. É bom recordar que esse princípio explicativo sobre a origem do mundo havia sido trabalhado pelos gregos pré-socráticos. Mesmo que as duas tradições se distanciem ao projetar a identidade fundante do princípio gerador da racionalidade, Deus e Logos, nas duas interpretações está presente o princípio da racionalidade.

Se o logos grego (Heráclito) é a inteligibilidade do mundo, o Deus dos judeus e cristãos é o princípio pensante e agente que possibilita e torna o mundo inteligível. Deus pensou o mundo e seu pensamento se tornou criatura; seus pensamentos são as essências que garantem a inteligibilidade. Conhecemos o mundo pelas essências, que são imutáveis e eternas porque coincidem com o pensamento do criador; apossar-se das essências significa apropriar-se do mundo pelo conhecimento. O homem, à medida que domina as essências, conhece o mundo, torna-se dele o sujeito e pode transformá-lo segundo suas necessidades. O princípio da racionalidade é, portanto, o princípio da inteligibilidade que possibilita a apropriação do mundo. Seja como filosofia, pela via do pensamento grego, seja pela teologia, pelo caminho do pensamento cristão, a racionalidade tornou-se uma exigência para a concepção do mundo medieval que se concretiza na estrutura do pensamento cristão.

Enquanto o pensamento cristão penetrou em todos domínios culturais, teológicos, pedagógicos e políticos da época, dele emergiam os constantes conflitos, quer de ordem política, quer gnoseológica. O que havia de consenso entre os medievais, e que permaneceu intocável na passagem para a modernidade, era a idéia de inteligibilidade do mundo possibilitada pela racionalidade, a qual, certamente, garantiu e legitimou a hegemonia do Ocidente sobre os outros povos. Apossar-se das essências significa dominar o mundo, tornar-se senhor da história e das nações, principalmente das que não se regem por esse princípio. Pelo fato de a racionalidade possibilitar a hegemonia política do Ocidente, este mesmo espaço tornou-se fonte de conflitos que se enraizavam no princípio da autoridade. Gnoseologicamente, supunha-se que o conhecimento, pela via das essências, era o único conhecimento sobre o mundo; razão por que se tornou dogmático. O controle de tal conhecimento era feito pelas autoridades religiosas, que se outorgaram o direito de mediação entre Deus, Criador, fonte do conhecimento, e a sociedade.

A concepção dogmática de que o único conhecimento legítimo era o das essências, além de impor o método lógico-dedutivo como único e verdadeiro, instituiu as autoridades religiosas medievais como sujeitos do saber, cabendo-lhes a tarefa de repassar, em forma de doação, o conhecimento para a humanidade. Pode-se dizer que o exercício do poder, no que se refere ao controle do conhecimento humano, era autoritário e ilegítimo. Autoritário por se auto-instituir em juiz de questões que não lhe pertenciam, e ilegítimo por querer legislar e julgar sobre temas dos quais elas, as autoridades religiosas, nem sempre conseguiam obter o domínio teórico.

Quando Augusto Comte (s.d., p.178), no seu discurso sobre o espírito positivo, conclui dizendo que as leis da natureza são invariáveis e que este é o dogma fundamental da ciência moderna, está requerendo a inteligibilidade do mundo, sem a qual se inviabilizaria qualquer esforço teórico ou experimental de produzir um conhecimento científico. A afirmação de Comte mostra a linha de continuidade mantida na passagem do período medieval para o moderno. Havia um consenso de que as leis naturais seriam invariáveis, tanto quanto as essências, e, por isso, universais. Esse consenso não se havia rompido; com isso, o princípio da racionalidade, fundamento do pensamento medieval, também não se rompeu, e a concepção teológica e cosmológica do mundo manteve sua continuidade.

Se a ruptura não se operou no princípio da racionalidade, é preciso observar como e onde se dá tal rompimento, o que se rompe e por que se rompe. Necessita-se, pois, retomar a análise do princípio da autoridade e sua relação com a construção do conhecimento e

com o exercício do poder político. Já vimos que o senso comum, no seu caráter de bom senso, pode tornar-se inventivo e realizar descobertas no campo da prática social sem, com isso, ameaçar as autoridades civil e religiosa.

A ambição política e a busca do prazer estético levaram as autoridades religiosas medievais a apoiar a construção de catedrais e palácios, bem como a navegação. Ora, apoiar a construção das catedrais significava conceder legitimidade aos conhecimentos dos mestres-de-obra e, em consequência, ao método racional utilizado na construção de tais conhecimentos.

A teologia e a filosofia medieval trabalhavam com o método dedutivo e se fundamentavam no princípio de que o conhecimento é “dado” e não construído. Por essa razão, as autoridades controlavam o conhecimento e corrigiam qualquer distorção na interpretação da fonte desse conhecimento, Deus. Somente em Deus se podia fundamentar o conhecimento, já que é o criador, o pensante das essências; logo, o acesso às essências ou leis naturais dava-se pelo caminho da concessão feita pela autoridade. A construção das catedrais, porém, requeria conhecimentos práticos, dos quais os mestres eram os trabalhadores, e não mais as autoridades civis e religiosas. Assim, as autoridades passaram a considerar *válidos e legítimos* os conhecimentos práticos construídos pelos mestres-de-obra, embora escapassem do seu controle.

A dialética desse processo mostra que as autoridades religiosas concediam legitimidade ao conhecimento produzido racionalmente, pela via da prática, porém combatiam o conhecimento produzido também racionalmente, mas pela via da teorização. A teoria das essências tinha seu fundamento na teologia, sobre a qual a autoridade religiosa podia realizar um controle sistemático. Contudo, o conhecimento da ciência moderna é uma produção teórica elaborada com base na observação e na experimentação. A condenação do teórico implicaria, por isso, a condenação da prática. Quando a produção teórica, fugindo do controle da autoridade religiosa, opunha-se à teologia das essências, era condenada, o que não acontecia com os conhecimentos práticos utilizados nas construções das catedrais.

Os conhecimentos construídos pelos trabalhadores da construção naval civil não necessitavam mais da legitimidade da autoridade religiosa, pois dependiam apenas da eficácia em sua aplicação prática. O processo metodológico na construção desses conhecimentos é indutivo e tem como pontos de partida a observação e a experimentação, sobre as quais os mestres de obra detêm a autoridade. Assim, esses conhecimentos não são

mais dados, mas construídos. O método sofre, pois, uma inversão: da dedução e controle institucional, para a indução, através da observação e da experimentação. Há uma descontinuidade metodológica, apesar de preservado o princípio da racionalidade como o estofo fundante do novo modo de construir o conhecimento. Liberados do controle da autoridade, os trabalhadores se transformaram em pesquisadores e se aproximaram do método científico, que se constituiu como linha divisória entre o saber dado e o saber construído. Então, a repressão imposta pela autoridade religiosa aos discursos e teorizações discordantes do princípio da racionalidade medieval transformou-se em acolhida e apoio à produção de conhecimentos práticos, que iriam dar origem ao método científico e à racionalidade instrumental. Esse processo oriundo do conhecimento prático desconheceu os julgamentos das autoridades religiosas e, num segundo passo, teorizou aquilo que, teoricamente, havia sido negado. A racionalidade, instrumento da autoridade medieval, dela se liberou do ponto de vista metodológico, negando-a como ilegítima pelo fato de o conhecimento, agora, ter outros sujeitos, os pesquisadores e obreiros.

O professor Hans-Georg Flickinger refere-se ao conflito entre a autoridade religiosa e o espírito racional da ciência moderna, afirmando que a idéia da autonomia da razão impulsionou a autoliberação do homem frente a uma ordem supostamente divina, própria do mundo feudal. O choque entre a cultura medieval, que entendia ser a ordem do mundo aparentemente eterna por ser imposta por um criador, e a idéia de liberdade humana conquistada da razão iluminista revela uma certa ironia histórica. Flickinger observa que “ [...] foram as tentativas de aperfeiçoar a representação gloriosa do Deus-Criador que levaram o homem à descoberta das leis de construção do mundo, voltando-se, desse modo, à pretensa autocelebração da ordem divina, através de obras-testemunhos do poder divino, contra seus próprios fundamentos teológicos para, finalmente, levar à sua destruição” (1998, p.367).

Continuando sua reflexão, Flickinger relata que “ [...] à igreja gótica coube a tarefa de testemunhar, através dos sinais visíveis de sua construção arquitetônica, a glória divina” (p.367). A ironia a que alude o professor refere-se à exigência de conhecimentos técnicos para realizar as construções das catedrais. Se as obras arquitetônicas eram um louvor a Deus, por sua vez, imortalizaram a inteligência humana: “ [...] exigiu-se um conhecimento mais aprofundado do mundo vivido. O conhecimento das leis de construção, da estática do corpo arquitetônico e do comportamento dos materiais de construção tornou-se o pré-requisito indispensável para garantir a realização dos projetos” (p.367).

A experiência humana na construção civil e naval, bem como a navegação marítima, foi, certamente, o berço da observação sistemática, requisito primeiro do método experimental. Nesse contexto devem ter surgido as primeiras regras teóricas da construção arquitetônica. Conforme Fickinger:

Junto com isso, descobriu-se um poder de dominar, por meio da construção racional, a apropriação e a organização do mundo, em sintonia com as finalidades a ele impostas por parte do próprio homem. Esse processo provocaria, em seguida, a crescente corrosão da convencibilidade dos dogmas teológicos medievais, referentes aos mistérios da construção divina do mundo, dando lugar a um modo de olhar objetificador, imposto gradativamente pelo homem à realidade circundante (1998, p.368).

Estabelecido que a descontinuidade, ou seja, a ruptura, pertence ao paradigma da epistemologia, e não à constituição do princípio da racionalidade, tentarei agora averiguar as razões por que Boaventura de Sousa Santos contrapõe a ciência moderna ao senso comum quando afirma: “A ciência moderna constitui-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso” (2000, p.107). A reflexão feita sobre o processo de passagem do saber prático da construção naval e civil dos séculos XII a XVI para o método científico, instrumento básico da ciência moderna, mostra-nos que não deve ser entendido simplesmente como uma “oposição”, mas, muito mais, como continuidade. O saber prático dos mestres-de-obra não pertence, ainda, ao paradigma da ciência moderna, mas também não é mais um conhecimento tutelado pela autoridade religiosa. O caminho de autonomia lhe é aberto pela própria autoridade, por ser um conhecimento prático e útil e, por isso, instrumental para a finalidade de dar glória a Deus através das obras humanas. Obreiros e autoridades têm um ponto em comum, que é o princípio da racionalidade.

8.2 O conhecimento da ciência e o conhecimento do senso comum

Boaventura de Sousa Santos parece opor o conhecimento verdadeiro, a ciência, ao senso comum, considerando o último como falso. Pressupõe uma redução da noção de senso comum ao mero domínio do conhecimento empírico, como se fosse um conhecimento “dado”, não adquirido pela experiência da vida cotidiana. A experiência da vida cotidiana, porém, é cultural e fruto de práticas acumuladas, as quais se constituem em fundamento para a nova ciência. A ruptura desse conhecimento situa-se no espaço da autoridade e no método de construção do mesmo, razão por que não me parece sustentável aqui a afirmação de Boaventura de Sousa Santos sobre a distinção entre *ciência* e *senso comum*:

A distinção entre ciência e senso comum ficou a dever-se àquilo a que chamo a *primeira ruptura epistemológica*, que define dois tipos de conhecimento: conhecimento verdadeiro e senso comum. Embora opostas entre si, estas duas entidades epistémicas implicam-se reciprocamente, pois uma não existe sem a outra. Com efeito, fazem parte da mesma constelação cultural que hoje em dia dá sinais de exaustão e extinção (2000, p.107).

Continuando, Boaventura de Sousa Santos se dá conta de que a distinção entre senso comum e ciência pode depender do ângulo do qual se faz a observação: pode-se olhar o senso comum pelo ângulo da ciência ou pelo ângulo do próprio senso comum. Contudo, este autor parece aceitar a visão da ciência que considera o senso comum como conhecimento mágico:

A distinção entre ciência e senso comum pode ser feita tanto a partir da ciência como do senso comum, mas o sentido é diferente em cada um dos casos. Quando é feita pela ciência, significa distinguir entre conhecimento objectivo e mera opinião ou preconceito. Quando é feita pelo senso comum, significa distinguir entre um conhecimento incompreensível e prodigioso e um conhecimento óbvio e obviamente útil (2000, p.107).

Talvez seja mais interessante caracterizar o entendimento que Boaventura de Sousa Santos (1989) possui de senso comum e de ciência. Na *Introdução a uma ciência pós-moderna*, faz um balanço das opiniões que a ciência emite sobre o senso comum (p.40). Posteriormente, na *A crítica da razão indolente* retoma a questão e assim se expressa:

[...] Apesar de o conhecimento do senso comum ser geralmente um conhecimento mistificado e mistificador, e apesar de ser conservador, possui uma dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se através do diálogo com o conhecimento pós-moderno.

Essa feição utópica e libertadora está patente em muitas das características do conhecimento do senso comum. Assim, o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não-metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduzi-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida.

O senso comum privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence (2000, p.108).

Boaventura de Sousa Santos tem presente que a caracterização do senso comum é geralmente feita tomando por base a ciência e que, por isso, não surpreende que esteja saturada

de negatividade. Em contraposição a essa concepção, a descrição destacada é a síntese que ele tenta fazer de uma forma alternativa de compreender o senso comum (1989, p.40).

O senso comum, em Boaventura de Sousa Santos, fica restrito ao “conhecimento” e perde o vigor de concepção do mundo, encontrado em Gramsci. Boaventura de Sousa Santos dá ênfase ao aspecto cognitivo: “O senso comum é um ‘conhecimento’ evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com essas evidências” (1989, p.32). Por isso, “o abandono dos conhecimentos do senso comum é um sacrifício difícil” (p.33). Se tomarmos como referência a concepção gramsciana, poderíamos observar que não são os conhecimentos em si que resistem frente ao conhecimento da ciência. Trata-se de uma visão de mundo construída com base nos sentidos práticos que o cotidiano cultural lhe oferece, os quais são evidentes na consciência do indivíduo e constituem um código de leitura sobre o mundo. Inseridos nessa visão de mundo, os indivíduos se sentem autônomos no seu agir; realizam, de certa forma, sua sujeitidade, mesmo que de maneira não consciente e restrita ao seu mundo cultural. Se a ciência ou a reflexão tenderem a romper com a concepção do mundo, não estarão apenas rompendo e inutilizando os conhecimentos que a estruturam, mas com isso se romperão os códigos de leitura do mundo, obrigando o indivíduo a construir um novo universo conceptual, ou seja, “um sistema de novos conceitos e de relações entre conceitos” (p.32). Em outros termos, depreende-se que, se o senso comum, com suas evidências e praticidade, for rompido, há necessidade de se construir um novo senso comum. Boaventura de Sousa Santos, ao fazer a crítica ao pensamento bachelardiano, reconhece e mostra como a ruptura do senso comum pelo paradigma das ciências, conforme Bachelard, geraria a exclusão de todos quantos não tenham o domínio das ciências, obrigando-os a viver no mundo da praticidade, das opiniões e falsidades. Em oposição, a verdade e a competência estariam com os portadores do paradigma das ciências. Mas como os indivíduos, em seus cotidianos culturais, precisam se reger pela consciência prática, o novo paradigma das ciências tornar-se-ia um novo senso comum. A relação “eu-tu” e as evidências da praticidade seriam, então, substituídas pela relação sujeito-objeto, princípio da dominação, e pela desconfiabilidade das aparências, forma como os objetos se manifestam no senso comum. Por isso, Bachelard, segundo a crítica de Boaventura, não consegue libertar-se da racionalidade, que ele tão bem interpreta. Ao fazer a crítica a Bachelard, Boaventura de Sousa Santos parece estar fazendo uma crítica ao seu modo de pensar e conceber o senso comum.

Mesmo que Boaventura de Sousa Santos não explicita a função do senso comum como concepção do mundo, sua investigação penetra tais relações, conforme observa:

Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém, opô-lo, por essas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz não faz hoje sentido (1989, p.37).

As razões aduzidas para não aceitar a oposição entre ciência e senso comum, acima transcrita, mostram que o senso comum é o modo que os grupos e classes sociais subordinadas encontram para viver e significar o seu mundo e sua existencialidade. Nem é verdade que o senso comum é sempre conservador e acomodatório; ao contrário, é nele que os movimentos contestatórios ou revolucionários encontram os sentidos de resistência, os quais, dadas as condições políticas, podem se desenvolver e se transformar em armas de luta. No Acampamento Natalino, os intelectuais orgânicos encontraram a força revolucionária incrustada nos sentimentos religiosos mais conservadores. O adágio “Deus quis assim” reproduz a capacidade de sofrimento e de resistência dos sem-terra. Trata-se, aqui, de uma resistência passiva e inoperante. Mas essa mesma capacidade de resistência foi transformada em força de vanguarda quando os acampados conseguiram ressignificar o sentido do “Deus quis assim” por um novo conteúdo político é “Deus quer o povo liberto” e com direito à vida e ao trabalho. Nesse sentido, o senso comum é muito mais que conhecimento em oposição à ciência; é concepção do mundo. A conduta adequada às normas constituídas pelo grupo cultural pode transformar-se em prática revolucionária. Há uma unidade de fé entre o senso comum e a prática. Essa perspectiva política é muito bem observada por Boaventura de Sousa Santos quando analisa a concepção fixista atribuída ao senso comum:

[...] não é correto ter do senso comum (ou do que quer que seja) uma concepção fixista. O seu caráter ilusório, superficial ou preconceituoso pode ser mais ou menos acentuado, tudo dependendo do conjunto das relações sociais cujo sentido ele procura restituir. 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 “produzirá” um senso comum diferente do de uma sociedade autoritária, mais desigual e mais ignorante (1989, p.38).

A distinção entre ciência e senso comum tem por critério, no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, o conhecimento e não a concepção do mundo. Por essa razão, em sua análise, procura superar a concepção tradicional de senso comum, no sentido de

caracterizá-lo como conhecimento falso, opinativo e mágico. Nesse confronto com a ciência, porém, os indivíduos portadores do conhecimento do senso comum ficam social e politicamente excluídos da posse do conhecimento do real, ou seja, do conhecimento científico. Essa parece ser uma atitude arrogante e autoritária do paradigma dominante da ciência moderna, contra a qual se insurge Boaventura de Sousa Santos. Tendo em vista que seu critério de análise é o conhecimento, o senso comum fica desqualificado frente ao modelo de conhecimento da ciência. Para superar o paradigma da ciência moderna, com sua arrogância e preconceitos, Boaventura de Sousa Santos propõe uma segunda ruptura, ou seja, uma ruptura epistemológica desse paradigma. E o caminho proposto é o da ciência pós-moderna. Trata-se, pois, de superar o modelo de racionalidade vigente na ciência moderna.

O rompimento do paradigma da ciência é feito em razão da recuperação da forma emancipatória do senso comum. Madureira Pinto assim se expressa:

A condição teórica mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma *configuração cognitiva* em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento. Daí, o conceito de *dupla ruptura epistemológica*: uma vez feita a ruptura epistemológica com o senso comum, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ciência moderna (apud SANTOS, 1989, p.41).

Analisando o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, percebe-se uma insistência no aspecto cognitivo do senso comum. A provocação, porém, para uma segunda ruptura apóia-se na idéia da construção de uma nova concepção do mundo, cujo paradigma dê guarida à subjetividade e a atitudes emancipatórias. A dupla ruptura não significa que a segunda ruptura neutralize a primeira, regressando-se à situação anterior, mas que, no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, nos levaria a um trabalho de transformação tanto do senso comum quanto da ciência. A primeira ruptura faz-se necessária para constituir a ciência, deixando o senso comum como estava, ao passo que a segunda transforma-o com base na ciência. A ciência pós-moderna pretende ser um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, uma nova configuração do saber, mais próxima da sabedoria e da prudência aristotélica; busca um saber prático, orientativo, mais esclarecido e, por isso, emancipatório. Pressupõe o autor que a ciência, entregue à sua própria hegemonia, cria expectativas, mas também as frustra: “Daí a necessidade da dupla ruptura epistemológica que permita destruir a hegemonia da ciência moderna sem perder as expectativas que ela gera” (1989, p.42).

Boaventura de Sousa Santos acredita que a nova configuração do saber é a garantia do desejo, ou seja, da criação e da inventividade, todavia, ao mesmo tempo, é o desejo de garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para a competência cognitiva e comunicativa, transformando-se num saber prático e que ajude a dar sentido à existência humana. No texto “Um discurso sobre as ciências”, Boaventura de Sousa Santos dá um novo sentido ao senso comum no interior da ciência pós-moderna.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer (1993, p.57).

A relação ciência moderna e senso comum perpassa todos os textos de Boaventura de Sousa Santos, e a crítica a que ele procede ao paradigma da ciência moderna é a mesma que faz ao senso comum. O princípio da racionalidade que pervade e fundamenta a ciência é o mesmo que exclui o senso comum. A questão está em saber se é possível caminhar para uma nova relação entre ciência e senso comum, uma relação em que qualquer um deles seja feito do outro e ambos construam algo novo.

Na ciência, não há espaço para o senso comum, ao qual ela se contrapõe definitivamente. A ruptura é entendida como um salto qualitativo, conforme Boaventura de Sousa Santos diz:

Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no conhecimento-emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. A ciência moderna ensinou-nos a rejeitar o senso comum conservador, o que em si é positivo, mas insuficiente. Para o conhecimento-emancipação, esse ensinamento é experienciado como uma carência, a falta de um novo senso comum emancipatório. O conhecimento-emancipação só se constitui enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (2000, p.108).

O conhecimento-emancipação, ao se tornar senso comum, não pode desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas, entende Boaventura de Sousa Santos, deve traduzir-se em autoconhecimento, e desenvolvimento tecnológico, em sabedoria de vida. Trata-se da possibilidade de instaurar o diálogo entre a ciência e o senso comum.

A arrogância da ciência seria vencida pela sua incapacidade de assegurar a sobrevivência do ser humano; por desprezar a sabedoria inerente ao senso comum, deixando transparecer sua fraqueza e sua ignorância. Por outro lado, o senso comum precisa abrir-se para incorporar os conhecimentos que produzem tecnologia, dando-lhe não só guarida, mas um sentido existencial libertador. Nesse sentido, a posição de Boaventura de Sousa Santos poderia conduzir a uma dialética da práxis, já que supõe que essa segunda ruptura conduz o ser humano à sua emancipação. Quer dizer que o novo senso comum emancipador seria apropriado por aqueles que não conseguem se apossar da ciência enquanto conhecimento verdadeiro. “O senso comum emancipatório é um senso comum discriminatório (ou desigualmente comum, se preferirmos), construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos, e, de facto, alimentado pela prática emancipatória destes” (2000, p.109).

O que não fica claro nos textos de Boaventura de Sousa Santos é a questão de se saber se a segunda ruptura epistemológica conduziria à reflexão emancipatória. O fato de ter reduzido o senso comum ao domínio do conhecimento em confronto com a ciência torna muito difícil a sua transformação em autoconhecimento emancipatório, pois o conhecimento do senso comum fica desqualificado frente à ciência. O novo paradigma do conhecimento emancipatório, tendo por fundamento o conhecimento da ciência sedimentado em senso comum, não conseguirá superar a dicotomia “ciência x senso comum”, pois o conhecimento da ciência transformado em senso comum também fica desqualificado. Deve-se, ao contrário, entender que o senso comum não se opõe, dicotomicamente, à ciência e que as informações da ciência qualificam o senso comum, entendimento que parece ter Boaventura de Sousa Santos.

9 O senso comum como um saber prático

Boaventura de Sousa Santos, na *A crítica da razão indolente*, faz uma caracterização do senso comum e, entre outras especificidades, chama a atenção para a superficialidade, a indisciplinaridade e a praticidade do mesmo.

A primeira, a superficialidade define-se aqui em oposição à verdade e ao conhecimento. São as atitudes e falas genéricas e dogmáticas a respeito de situações e fatos pouco evidentes. É própria, por exemplo, das pessoas que generalizam uma atitude particular de um trabalhador para toda a categoria profissional. No universo escolar, por

exemplo, é comum também atribuímos a todos os alunos da sala de aula a acusação de indisciplinados, quando o problema é restrito a um ou dois deles. As manifestações dogmáticas se fenomenalizam através de opiniões emitidas de forma absoluta, mesmo que a informação seja duvidosa. Há pessoas que, quando não conseguem ultrapassar as opiniões do senso comum, assumem atitudes arrogantes e dogmáticas a fim de impedir novos questionamentos e, também, de ocultar suas dúvidas e fragilidades. Heráclito denomina tal atitude de *ignorância*.

A superficialidade, entretanto, pode ter outras fontes de origem, como a ação da consciência ingênua. A compreensão do mundo da consciência ingênua não possibilita a percepção das contradições nela presentes, bem como não consegue se dar conta de outras possibilidades de compreensão do mundo. Daí sua atitude superficial.

A superficialidade aproxima-se, por sua vez, da indisciplinaridade, segunda caracterização de Boaventura de Sousa Santos e que, na visão da ciência, impede o senso comum de ser produtivo e criador. A ausência de espírito metódico é a razão da esterilidade do senso comum e, em consequência, de sua superficialidade. A crítica que a ciência faz ao senso comum é negativa porque não encontra nele as características próprias da ciência, principalmente o método de investigação.

Como o senso comum é um produto consciencial das relações com o mundo, sua construção não segue qualquer normatização. As relações são espontâneas e o espontaneísmo opõe-se aos procedimentos metódicos, próprios da ciência moderna. Em vista desse processo metodológico da ciência, o saber espontaneísta fica desqualificado, já que não consegue evoluir na compreensão do mundo nem produzir conhecimentos novos mais progressistas. Entretanto, a desqualificação frente à ciência – por isso Boaventura de Sousa Santos o chama também de conhecimento “falso” – ou frente à filosofia, que levou Heráclito a denominá-lo de *ignorante*, não tira do senso comum a riqueza da sabedoria da vida e a praticidade na orientação do agir humano.

Platão, na “Alegoria da caverna”³⁴, compara os homens do senso comum – *doxa* – aos prisioneiros acorrentados, que, ilusoriamente, olhavam para as sombras e as entendiam como realidade. Poucos, apenas os filósofos, conseguiam voltar-se para as fontes da realidade e descobrir as idéias eternas como a sabedoria verdadeira e real. Assim também,

³⁴ PLATÃO. Alegoria da caverna. In: *Diálogos III - A República*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1964. p.203-208.

a maioria da humanidade fica envolta na *doxa* e não tem o privilégio do acesso à verdadeira ciência. O senso comum, que nessa perspectiva, apresenta-se como opinativo, equivale às sombras, sendo, por isso, um conhecimento ilusório. A pedagogia platônica insiste no esforço de reflexão para atingir as idéias, conhecimento acabado e tarefa do filósofo, porém concepção metafísica elimina a possibilidade da práxis, no sentido de tomar a *doxa* como base para a reflexão e transformação. O senso comum, visto como equivalente à *doxa*, fica desqualificado frente à filosofia, sendo denominado por Platão de *conhecimento vulgar*. É vulgar porque pode ser encontrado em toda parte e a sua posse não concede ao ser humano qualquer “honra”.

Entretanto, apesar da resistência da filosofia e da ciência, o senso comum continua sendo o suporte prático da comunicação e do agir de todas as pessoas, inclusive dos filósofos e cientistas, embora estes o neguem. Sua importância maior é deduzida do fato de o senso comum se transformar em consciência prática e em concepção do mundo.

Quanto à terceira especificidade do senso comum, conforme Boaventura de Sousa Santos, o fenômeno da praticidade, não é este privilégio das pessoas que não tiveram acesso ao domínio do conhecimento científico e filosófico, os quais normalmente se qualificam de “práticos”. Todos os seres humanos se regem pela consciência prática. É assim que os conhecimentos filosóficos e científicos e os procedimentos metodológicos, mesmo que sejam considerados corretos e verdadeiros, têm sua utilização condicionada à legitimidade concedida pela consciência prática. Se assim não for, ou seja, se a consciência prática considera determinada tecnologia prejudicial à saúde ou à moral, mesmo que esta seja uma atitude preconceituosa, tal tecnologia não obtém legitimidade e é excluída do uso público. Por outro lado, a praticidade pode ser enriquecida quando o ser humano consegue, pela práxis pedagógica, incorporar ao senso comum conhecimentos procedentes do domínio teórico e elevar ao nível do bom senso as informações fragmentadas e as atitudes ingênuas presentes no senso comum.

CAPÍTULO II

O CARÁTER PEDAGÓGICO DO SENSO COMUM

p. 75-115

O CARÁTER PEDAGÓGICO DO SENSO COMUM

1 Categorias de análise

Este segundo capítulo versa sobre o caráter pedagógico do senso comum. Compreender e expressar com clareza a temática da ação pedagógica do senso comum é tarefa complexa. O que pretendo explicitar aqui é a capacidade presente no senso comum de possibilitar a transformação da concepção do mundo ingênua das pessoas ou, então, o seu poder de resistência à transformação social. A questão me coloca frente ao fenômeno da mudança da consciência ingênua dos colonos, que os caracterizava antes do acampamento, para a consciência crítica após acampados.³⁵ A transformação³⁶ da concepção do mundo pode acontecer sem que haja qualquer intervenção da capacidade reflexiva da consciência, fenômeno observado em indivíduos que se submetem passivamente à ação dos meios de comunicação social, principalmente da televisão, ou a outros ambientes estranhos à sua concepção do mundo. Neste último caso, o fenômeno foi extensamente observado entre jovens e adultos vítimas do êxodo rural. Para esses, os sentidos construídos no cotidiano cultural do meio rural tornaram-se inexpressivos no cotidiano urbano. Como o ambiente cultural urbano ofereceu-lhes outros sentidos práticos,

³⁵ Esta questão será discutida longamente no quarto capítulo.

³⁶ A transformação da concepção do mundo e, conseqüentemente, do senso comum, que, nesta acepção, podem ser assumidos como sinônimos, envolve uma dimensão político-pedagógica que mais adiante será analisada como práxis pedagógica. Quem transforma e o que é transformado, eis a questão. A concepção do mundo, a partir da leitura que faz dos sentidos que compõem o senso comum, pode agir sobre os sentidos e transformá-los. Ao transformar o senso comum, a concepção do mundo também se transforma, assim como, ao resistir às tentativas de mudança dos sentidos, a concepção do mundo e o senso comum se preservam e se mantêm inalterados. O senso comum e a concepção do mundo coincidem enquanto produtos dos sentidos originários da experiência cotidiana. As mudanças no cotidiano cultural geram outros sentidos, que poderão estabelecer rupturas ao senso comum e, por essa razão, à concepção do mundo. A alteração de um conceito implica a alteração do outro.

muitos dos quais se apresentavam à concepção do mundo como contrários aos sentidos primeiros, geraram-se as condições para que se operasse um processo de transformação tanto da concepção do mundo quanto do senso comum. Trata-se, porém, de um processo elaborado de forma inconsciente, ao qual designamos *ressignificação*.

Basicamente, o segundo capítulo deve firmar uma concepção epistemológica capaz de compreender o processo de construção e a forma de agir do senso comum. A resignificação dos sentidos presentes na consciência ingênua³⁷, através do caminho da prática ou da reflexão, constitui, certamente, o processo pedagógico mais importante e mais rico para a presente análise. Os fenômenos observados e que requerem maior atenção se referem ao medo e à insegurança provocados pelo senso comum e que permitem à concepção do mundo reagir, tendo como critério a defesa da unidade psicológica do ser humano.

Uma segunda questão refere-se à relação entre ciência e senso comum e os processos de desqualificação manipulados pela ciência, em oposição às tentativas de autoqualificação do senso comum, não concedendo legitimidade e reconhecimento social aos conhecimentos da ciência enquanto não se adequarem à convivência com o senso comum.

Após um olhar sobre a história da filosofia, tarefa do primeiro capítulo, objetivo, neste segundo capítulo, construir um conceito do senso comum. Partindo do sentir originário, “os sentidos”³⁸, que viabilizam a compreensão dos objetos, ações e necessidades que formam o todo do cotidiano cultural e se explicitam na experiência existencial, procuro compreender o processo de construção da concepção do mundo e a estrutura do senso comum. Os sentidos, embora produtos da experiência existencial, num processo de negociação entre os indivíduos que constituem o cotidiano cultural, transformam-se em “significados”, possibilitando as condições para facilitar a

³⁷ O termo *consciência ingênua* tem a mesma conotação de concepção do mundo ingênua. O conceito de *consciência*, porém, não esgota seu conteúdo em sua atuação acrítica e, por isso, ingênua. É uma potencialidade, como a denominam Aristóteles e Tomás de Aquino. É construída, enquanto potencialidade, a partir da experiência no cotidiano cultural e da reflexão sobre si mesma. É prática na medida em que disponibiliza os sentidos que nela estão presentes e a compõem. Os sentidos tanto podem pertencer ao domínio do senso comum como a outros modelos de construção do conhecimento. A flexão sobre si mesma possibilita descobrir o que deve ou não ser transformado. A ação pedagógica de transformar ou resistir faz da concepção do mundo ingênua uma ação reflexiva e crítica.

³⁸ Entende-se aqui por sentido dos objetos ou ações aquele sentir primeiro sobre o objeto. O sentido é entendido como uma compreensão individual e existencial dos objetos presentes no cotidiano cultural. Na medida em que as relações se estabelecem entre as pessoas, esses sentidos são negociados e se transformam em significados. O significado passa, então, a adquirir um grau de universalidade, possibilitando a comunicação.

comunicação. Os significados, por sua vez, situam-se na base da construção dos conceitos e são sempre uma elaboração da consciência. Para tanto, requerem o diálogo, adquirindo um certo grau de coletivização. Os significados fazem a mediação entre os sentidos, como percepção individual, e os conceitos. Os sentidos situam-se no espaço da consciência ingênua; os significados estão muito mais para o “bom senso” e possibilitam o consenso. Os sentidos podem ser ressignificados de forma espontânea, sem que se opere qualquer reflexão; os significados, ao contrário, como fruto da coletivização dos sentidos individuais, pressupõem o diálogo e a abertura para a reflexão.

Para proceder à análise do senso comum, quer na construção do conceito do *senso comum*, quer na análise de sua potencialidade de transformação e resistência, como na compreensão do seu caráter pedagógico, lançarei mão de quatro categorias: 1ª) praticidade; 2ª) naturalidade; 3ª) resistência; 4ª) autoridade.

2 A construção do conceito do senso comum

A oposição entre sabedoria e saber popular³⁹ entre os povos antigos é, certamente, uma das raízes geradoras do conceito de senso comum. Pelo fato de a sabedoria ser cultivada regularmente pelas castas sacerdotais, como forma de lazer ou de ocupar o tempo livre nos palácios, passou a se vincular às camadas da aristocracia, em oposição ao saber verossímil, atribuído ao povo. Herança dos egípcios, conforme diz Aristóteles “eis aí por que as matemáticas foram criadas no Egito, onde o lazer era permitido à casta sacerdotal” (1969, p.38). A sabedoria, então, ficou aprisionada nos palácios reais e foi apropriada pelos aristocratas que a ela tiveram acesso pela via do *logos* (HERÁCLITO apud BERGE, 1969, p. 235); já, ao povo, principalmente aos escravos, era destinado o saber ilusório, conforme o descreve Platão na “Alegoria da caverna” (1964, p.203).

O processo de desqualificação do conhecimento disponibilizado para o povo mostra a tendência das castas aristocráticas em não se misturarem com as classes subalternas. O

³⁹ A sabedoria no contexto dos povos primitivos pode também ser entendida como um saber popular, ou seja, um núcleo privilegiado do senso comum. Eram homens experientes que haviam adquirido um grau de saber superior ao da maioria da população. Normalmente, os sábios tinham a tarefa de aconselhar os reis e administradores públicos. A sabedoria, nesse contexto, era um saber individual, adquirido pela experiência da vida, por isso pertencente ao núcleo do senso comum. Podemos aproximar este conceito de *sabedoria popular* ao conceito de *bom senso* em Gramsci; opõe-se ao conceito aristotélico de sabedoria, como conhecimento pelas causas últimas. Embora a sabedoria popular também procure dar explicações pela via das causas, o faz pela intuição, própria da experiência da vida. Por isso, o conceito de *sabedoria* pode expressar-se, de forma ambígua, como *senso comum* ou como *saber filosófico*.

distanciamento mantido pelos burocratas do poder real frente aos seus súditos não se originava somente do fato de muitos destes serem escravos, mas, sobretudo, por serem considerados destituídos do conhecimento da verdade. Portanto, a sabedoria estabelecia uma das diferenças entre os grupos sociais; os detentores do saber conviviam sob a proteção do poder tanto político quanto econômico. Mas o saber, por sua vez, também protegia os detentores do poder, razão pela qual se diz popularmente que “o poder se faz saber, e o saber se faz poder”.

Em contraposição, o saber popular era considerado pela aristocracia como um conhecimento ilusório, como o supunha Platão: “A caverna-prisão é o mundo das coisas visíveis” (1964, p.205). A desqualificação do saber do povo servia de justificativa à aristocracia para a manutenção do trabalho servil das classes subalternas e a preservação dos seus privilégios.⁴⁰ Sendo a sabedoria um privilégio dos aristocratas, estes não só não desejavam partilhar seus conhecimentos com os súditos, como não tinham interesse de perceber o valor do conhecimento detido pelo povo. Como viviam cotidianos culturais diferenciados, os sentidos que uns e outros extraíam dessa experiência também eram diferenciados. Mantinha-se, com isso, a permanente ambigüidade e contradição no processo das relações sociais entre aristocracia e súditos.

Aristóteles designa o conhecimento popular de “empíria”, ou seja, um nível inferior ao do conhecimento da sabedoria, entendida como filosofia primeira, ou conhecimento pelas causas. Para ele, é um conhecimento válido porque produz uma “experiência”, fruto de várias recordações acumuladas. Para Platão, ao contrário, é um conhecimento ilusório.

Os gregos e os egípcios permitem-nos um delineamento entre o saber popular e o saber filosófico e, inclusive, das dificuldades de se construir uma conceituação mais universal do senso comum. A compreensão grega de conhecimento traz à tona as oposições entre *doxa* e *noesis* em Platão, sabedoria e empíria em Aristóteles e ignorância e *logos* em Heráclito. Mesmo que em Aristóteles a empíria seja considerada conhecimento prático, nos outros autores, o conhecimento popular, denominado de *senso comum*, assume uma característica negativa, ou seja, a desqualificação.

⁴⁰ Na medida em que o saber do povo é assumido e aceito tanto pelas classes subalternas quanto pela aristocracia, ele se constitui em senso comum. Por outro lado, a sabedoria, enquanto saber exclusivo dos aristocratas, torna-se para estes um saber qualificado, distinto do saber popular; apresenta-se como “sofia”, “noesis” ou “revelação dos deuses”.

Gadamer, por outro lado, mostra-nos a existência de outra tradição, a romana, que possui diferente entendimento de senso comum. Ao analisar a filosofia de Vico, o autor estabelece uma diferença entre a tradição grega e a tradição romana à qual se vincula o pensamento de Vico, conforme foi visto quando analisamos o *sensus communis* no primeiro capítulo. Essa compreensão de senso comum permite aos romanos cultivarem suas tradições jurídicas e sua cultura política de forma independente de outras tradições, como, no caso, a cultura grega (1984, p. 52).

Em Tomás de Aquino fica evidenciado o termo *sensus communis* (Suma Teol. I q. 78) como um sentido comum interior, faculdade da alma, que tem a função de julgar e avaliar o conhecimento adquirido pelos sentidos externos. Para Tomás, cada sentido externo tem seu objeto próprio, assim: o ouvido tem a faculdade de ouvir, bem como os olhos, a faculdade de ver. A comparação entre o ouvir e o olhar já não é mais propriedade dos sentidos externos, mas do sentido interno, por isso chamado por Tomás de *sensus communis*. Se, por um lado, este autor quer reabilitar a objetividade do conhecimento dos sentidos, fugindo do ilusionismo platônico, por outro, obriga-se a buscar, idealisticamente, um princípio universal *a priori* para proceder a um julgamento particular sobre os sentidos externos. Contudo, o princípio universal, a faculdade da alma, não supera as contradições entre o saber do povo, presente nas comunidades, e a sabedoria das castas sacerdotais; apenas as oculta. A subjetividade e a riqueza da experiência dos sentidos cedem seu espaço para a pretensa universalidade do julgamento do sentido interno. No intento de sistematizar o conhecimento dos sentidos externos, Tomás acaba se afastando da problemática que envolve esse mesmo conhecimento.

Os filósofos e sociólogos que tentaram estudar a prática política e social das classes subalternas⁴¹ deram-se conta de que a experiência primeira de qualquer grupo social, mas sobretudo dos grupos subalternos, é portadora de uma realidade muito rica e que vai além do simples conhecer; trata-se da sabedoria inerente aos processos de resistência e que compõe o *sensus communis*. O senso comum estrutura, com muita

⁴¹ José de Souza Martins, na sua obra *Caminhada no chão da noite*, aborda a questão do conhecimento construído pelas classes subalternas em forma de senso comum, que se constitui em verdadeira sabedoria, embora nem sempre reconhecida pelas classes dominantes. A denominação ideológica conduz à desqualificação do conhecimento dos subalternos. Assim se expressa o autor: “O conhecimento de que são portadoras as classes subalternas é mais do que ideologia, é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É nesse sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular” (1989, p.111).

habilidade e criatividade, principalmente nos grupos mais excluídos, processos de resistência que são capazes de anular qualquer proposta político-pedagógica, por mais bem estruturada que seja. As atitudes, aparentemente portadoras de passivismo, estão carregadas de uma sabedoria própria desses grupos e, por isso, são transformadas em forças ativas de resistência a tudo quanto o grupo social entende ser prejudicial para a sua sobrevivência. O senso comum, enquanto concepção do mundo, e nisto faz uma aproximação a Tomás, opina, avalia e julga sobre a legitimidade de todo e qualquer conhecimento, seja científico, seja popular. A aceitabilidade ou rejeição dos conhecimentos técnicos e científicos, bem como os projetos políticos e religiosos, ficam à mercê da avaliação da concepção do mundo, na medida em que os “sente” como adequados e conformes, ou não, ao senso comum.

Entendo que o senso comum não é um conhecimento natural, mas construído no cotidiano cultural. O ser humano é portador de potencialidades, como a consciência, as quais, contudo, se desenvolvem na relação com os contextos sociais. Estes, por sua vez, formam o cotidiano cultural, ambiente onde se constrói a consciência, faculdade interior. Através da experiência, os indivíduos constroem o sentido das coisas, que também pode ser designado de *consciência das coisas*. É por isso que se pode dizer que a consciência é o sentido do mundo; o sentido, porém, é construído pelo indivíduo, apesar de já estar presente na cultura do cotidiano. A experiência com um objeto ou com uma situação qualquer é sempre uma relação da consciência com o outro, ou seja, com o mundo. Esse outro já é possuidor de sentido porque outras consciências lho conferiram. Como o cotidiano cultural é o conjunto de objetos, situações e ações já ordenadas, a consciência, ao entrar em relação com essas situações, constrói-se segundo a experiência cultural ali realizada. Assim, os sentidos extraídos do cotidiano são, exatamente, a consciência em construção nessa relação.

Por isso, a consciência é entendida aqui como uma realidade histórica em construção, e o senso comum é o acúmulo das informações e experiências que dão suporte a uma concepção do mundo construída com base nos sentidos elaborados no cotidiano cultural.

Kant e Tomás recorrem a um princípio interior, faculdade da alma, para garantir as condições de possibilidade do conhecimento, incluindo o senso comum. Entende-se, porém, que essa potencialidade que é a consciência não é previamente dada, mas construída na relação com o cotidiano cultural.

Através das experiências no cotidiano cultural, a consciência recolhe os sentidos presentes nesses cotidianos e os reconstitui pela reflexão em significados, como realidade de consciência, em forma de saber. Este saber, porém, não é um saber neutro, mas é conhecimento, é cultura, é tradição e, também, ato educativo; transforma-se em senso comum porque é um saber partilhado na relação com as outras pessoas. Há, por isso, uma espécie de negociação dos sentidos presentes no cotidiano cultural, transformando-os em significados comuns. À medida que os sentidos presentes no mundo do cotidiano são universalizados no âmbito desse cotidiano, são também assumidos como conhecimentos. Não se trata, porém, de um conhecimento pobre e secundário, mas do conhecimento que constitui a compreensão do mundo de cada pessoa e, por isso, orientador do agir humano. José de Souza Martins diz que

o senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento partilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos (2000, p. 59).

Essa realidade consciencial possui também uma dimensão pedagógica. Os sentidos dos quais os objetos são portadores, na medida em que se transformam em realidade consciencial, passam a assumir também uma dimensão valorativa que se transforma no fundamento do ato educativo. Como exemplo, conforme a experiência de justiça elaborada no cotidiano cultural, produz-se o sentido ou a consciência de justiça, elemento componente do senso comum. A experiência é conhecimento, mas também sentimento, preconceito, ideologia, bom senso ou má fé. Essas conotações estão enraizadas na experiência, porém se reproduzem como consciência e sentido. Por isso, a experiência é sempre original, por ser existencial; é construção, porque inédita; é valorativa por ser educação.

A consciência, nesse contexto, aproxima-se do conceito de concepção do mundo visto que possui o sentido do mundo. Detentora do sentido do mundo, a consciência pode orientar as ações dos indivíduos.

A esse processo de construção da consciência com base na experiência num determinado cotidiano cultural e da função orientativa, que a faz consciência prática, chamo de *senso comum*. Por isso, posso compreender o fenômeno do senso comum como os conhecimentos adquiridos pela experiência da vida; os sentimentos e saberes próprios de cada cultura; as crenças e tradições enraizadas na história, nos mitos e no folclore.

Senso comum é conhecimento. Na história da filosofia, prevalece a visão epistemológica, que confronta o senso comum com o conhecimento científico e filosófico, desqualificando o conhecimento do senso comum. Heráclito percebe-o como ignorância; Platão considera-o como ilusão e Boaventura de Sousa Santos chega a designá-lo de “conhecimento falso”. A visão epistemológica negativa do conhecimento do senso comum caracteriza-o como ingênuo e acrítico, de tal modo que precisa ser superado. Contudo, esta mesma visão epistemológica pode fazer outra leitura, mais significativa, do senso comum. Aristóteles descobre-o como um conhecimento sábio por ser prático; Gramsci denomina-o de filosofia espontânea por estar carregado de sentidos e, acima de tudo, por ser prático, com o que podemos aproximá-lo da consciência prática. Ainda Gramsci enriquece o conceito de *senso comum* quando o aproxima do conceito de *concepção do mundo*.

O caráter pedagógico do senso comum, nosso enfoque principal, está colado ao caráter epistemológico. Nesse sentido, o pedagógico vincula-se ao processo de transformação do seu caráter ingênuo e acrítico em conhecimento reflexivo. O pedagógico reside também nos processos de resistência à reflexão, com o objetivo de proteger a concepção do mundo para que não sofra rupturas e não destrua a identidade da pessoa. O pedagógico transforma o senso comum em “bom senso”, em “sabedoria”, e o faz prático e orientativo da vida humana.

Como conhecimento, o senso comum é construído com base nas experiências realizadas no cotidiano cultural. As experiências individualizadas geram os sentidos particulares dos objetos e situações experienciadas, cujo conjunto forma “o mundo” de cada ser humano, mas, ao mesmo tempo, constituiu-se em conhecimento e em sabedoria. Do conhecimento e sabedoria resultam o senso comum e sua praticidade. Por outro lado, pelo fato de a experiência produzir os sentidos, destes resulta a concepção do mundo.

Pode-se perceber que a experiência se constitui no fundamento dos sentidos presentes no cotidiano e, por outro lado, se objetiva em consciência, é a condição fundante da consciência. A experiência tem sua origem: a) no atendimento às necessidades básicas do indivíduo naquele cotidiano em que se encontra; b) nas relações que estabelece com os indivíduos e com os contextos sociais que constituem os cotidianos culturais; c) e ainda, na reflexão, enquanto flexão da consciência sobre si mesma. É nesse contexto que a consciência se torna prática, ou seja, orientativa e pedagógica sobre aqueles sentidos adquiridos mecanicamente nos cotidianos culturais ou construídos através do processo de reflexão. O fato de se tornar prática, isto é, orientativa da ação humana, assume as

condições de julgamento e de avaliação não só das ações humanas, como dos conhecimentos disponibilizados para a sobrevivência. Nessa perspectiva, a consciência exerce as mesmas funções da concepção do mundo, que é a característica fundamental da consciência prática. É por isso que indivíduos portadores do senso comum se manifestam resistentes a conhecimentos técnicos e científicos, quando estranhos à sua consciência prática. A experiência acumulada a partir de muitas lembranças sobre o atendimento às necessidades do indivíduo fornece ao senso comum uma sabedoria prática de como se defender e se proteger das propostas externas sobre as quais o senso comum não acumulou, ainda, experiências. Como não tem condições de garantir a defesa de sua identidade de pessoa, o senso comum transforma-se em resistência, como forma de preservação.

As contradições presentes no senso comum localizam-se na consciência, e não no agir. A relação que se estabelece entre a consciência prática e a ação por ela indicada, a não ser que haja má fé, revela-se sempre coerente. O mesmo não se pode dizer dos vários sentidos presentes na consciência, principalmente os adquiridos de forma espontânea e que constituem a concepção do mundo ingênua, os quais podem estar em contradição entre si.

O senso comum empresta os sentidos do mundo, dos quais é portador, a fim de que a consciência intencione as ações. Muitas vezes, os sentidos são contraditórios entre si. Como a consciência os manipula de forma espontânea, não percebe a presença das contradições. A esse modo de agir da consciência denominamos de *ingênuo*. Por isso, as expressões *consciência ingênua* e *concepção do mundo* estão muito próximas, embora não sejam idênticas. A consciência é uma potencialidade e a concepção do mundo, uma compreensão; identificam-se, porém, na sua ação ingênua, mesmo tendo condições de se fazerem críticas. A fonte das contradições reside no senso comum, em cujo espaço devemos descobrir a existência dos sentidos contraditórios. Para melhor penetrar nessa relação do senso comum e suas contradições, trago o exemplo da mãe que orientava o filho segundo o senso comum de que era portadora.

Marcos, menino de seis anos, acompanhava a mãe em todas as tarefas de casa. A mãe conversava todo o dia com o menino, o qual lhe fazia muitas perguntas, às quais ela se considerava na obrigação de oferecer-lhe respostas. Nos ensinamentos da mãe, prevalecia o sentimento de solidariedade, justiça e igualdade, também recorrendo à autoridade de Deus para justificar suas posições. “Deus nos fez todos iguais” dizia-lhe a mãe. Certa manhã, a mãe, acompanhada do filho, foi atender a um chamado à porta da casa. Era um menino que pedia um pedaço de pão, estava com fome. Marcos ficou olhando calado para o menino, que ficou aguardando do lado de fora, enquanto a mãe foi à cozinha e trouxe-lhe um pedaço de pão. Na

mesma manhã, houve um segundo chamado, desta vez do advogado da família, que precisava de maiores informações para instruir um processo sobre Imposto de Renda. A mãe acolheu o advogado, fê-lo entrar, atendendo-o no escritório e servindo-lhe um café. Quando a visita foi embora, Marcos perguntou à mãe: “Se todos são iguais, por que o menino não pôde entrar?”. A mãe, então, deu-se conta de que não havia refletido sobre o significado de “igualdade” que ela ensinava ao filho. Para ela, era natural atender diferenciadamente a um esmoleiro e a um advogado; assim como era natural dizer que “todos” somos iguais, pois a religião ensinava assim. Eram os sentidos que ela possuía. As contradições entre ensinar “que todos são iguais” e, ao mesmo tempo, agir com o advogado de maneira diferente de com o esmoleiro sempre estiveram disponíveis em seu senso comum, e ela agiu coerentemente com os sentidos disponibilizados pelo senso comum. A contradição percebida por Marcos no agir da mãe residia no senso comum, que incorporava sentidos contraditórios.

Quando a consciência se encontra nesse estágio, pode ser designada de “consciência ingênua”, significando que ainda não conseguiu realizar o processo de reflexão crítica e de ordenação de si mesma. Nesse sentido, a ingenuidade não é um atributo do conhecimento, mas um estágio da consciência.

3 A consciência ingênua

A consciência ingênua é uma forma simplória de compreender o mundo, mas é sempre uma compreensão do mundo. Para os indivíduos que se regem pela consciência ingênua, tal situação não é entendida como uma consciência acrítica, mas verdadeira. Paulo Freire diz que uma característica da consciência ingênua “é a manifestação de certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara os desafios de maneira simplista, apressada e superficial” (1979, p. 40).

Álvaro Vieira Pinto diz que se deve entender a ação ingênua da consciência sempre na relação com o agir político-prático e define-a como incapaz de perceber os fatores e as condições que a condicionam e determinam. Para o autor, a ingenuidade é uma forma de compreender a realidade política nacional, na qual não são considerados os fatores condicionantes que atuam sobre a consciência. A realidade política nacional, segundo Álvaro, é composta por um conjunto de ações e relações nem sempre lógicas, logo, muitas vezes confusas e contraditórias (VIEIRA PINTO, 1960, p.82-90). A consciência incorporou os sentidos contraditórios dessas ações e os transformou em consciência, razão pela qual eles são

a própria consciência. Como não foram submetidos a uma avaliação crítica, tais sentidos contraditórios não são intuídos como contraditórios, mas estão sempre disponíveis para orientar o agir humano, constituindo a consciência prática. A falta de exercício do raciocínio não permite o domínio da lógica e impossibilita a intuição dos condicionantes que impedem a consciência de se autocriticar. Tal processo sustenta a ação ingênua da consciência.

Na avaliação da consciência ingênua e da consciência crítica, ainda Vieira Pinto insiste no critério do agir político, entendendo que é sempre um agir histórico; pode ser entendido como um agir dialético, nesse caso crítico, ou um agir adequado às circunstâncias e, portanto, mecânico e ingênuo (VIEIRA PINTO, 1960, p.159-162). A concepção de consciência ingênua e de consciência crítica não pode ser avaliada isoladamente, sem ser confrontada com a concepção de senso comum. A consciência ingênua e a crítica são modos de ser e agir do senso comum; porém, isso não significa que quando intui as contradições presentes à sua consciência, o senso comum passe a agir criticamente, o que pareceria ser uma consequência lógica. Há probabilidade de o senso comum perceber o perigo de crise no caso de agir criticamente e, frente a tal perspectiva, preferir retornar ao domínio de sua inconsciência, ou seja, de sua ingenuidade. Pode-se, pois, dizer que o critério do agir político se torna restritivo para compreender a ingenuidade ou a criticidade da consciência. A categoria da resistência permite ampliar o horizonte de compreensão e ação do senso comum.

O saber cultural presente no cotidiano é processado e transformado em consciência através da experiência, que arranca os sentidos presentes no cotidiano cultural e os transforma em consciência. A experiência mais significativa, entretanto, é a do atendimento às necessidades da pessoa, a qual produz na pessoa o sentido da defesa da sobrevivência e fornece ao senso comum os critérios de avaliação e julgamento de todos os conhecimentos e sentimentos oferecidos pelo contexto externo. É por essa razão que o senso comum é também sabedoria, pois as pessoas que realizaram experiência em favor da sobrevivência e também em favor da defesa de sua identidade se tornam resistentes sempre que ameaçadas. Martins observa que, quando os grupos subalternos

se envolvem em circunstâncias de privação repentina de significados são capazes de criar significados substitutivos e restabelecer as relações sociais interrompidas ou, mais do que isso, ameaçadas de ruptura. Portanto, mais do que uma coleção de significados compartilhados, o senso comum decorre da partilha, entre atores, de um mesmo método de produção de significados.

Portanto os significados são reinventados continuamente, em vez de serem continuamente copiados (2000, p. 61).

O senso comum, portanto, é um saber porque é prático para a vida; capaz de sentir e de perceber os perigos e ameaças que podem destruí-lo e, nesse caso, tem potencialidade de articular-se para resistir. É também conhecimento, pois se constitui em compreensão do mundo e em base da consciência prática. Como experiência de sobrevivência, acumula condições para rejeitar ou acolher e legitimar informações e conhecimentos advindos de contextos externos. Nesse sentido, passa a oferecer critérios para a sua condução ética e política; incorpora os conhecimentos científicos e filosóficos, quando os julgar oportunos e viáveis para a sua sobrevivência. Em síntese: o *sensu comum* é o conjunto de sentidos construídos no cotidiano cultural, extraídos da experiência com os contextos sociais ou gerados no atendimento às necessidades básicas do ser humano, que estruturam e sustentam a concepção do mundo e se transformam em consciência prática.

4 A consciência prática

Boaventura de Sousa Santos afirma que “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” (1989, p.40). A praticidade, característica básica e primeira do senso comum, decorre do fato de este ser consciência. E por se constituir em concepção do mundo, a consciência pode julgar as necessidades das pessoas e indicar a forma de seu atendimento, função esta denominada de *consciência prática*.

Para compreender o conceito de *consciência prática*, faz-se necessário buscar o significado do termo *prática*. Stephen Kemmis, no prólogo à obra *Uma teoría para la educación* de Wilfred Carr, expõe o problema da prática educativa dos professores como força e poder:

Para o professor em exercício, pode haver idéia mais inocente, mais transparente, mais familiar que a prática? É o que nos parece. É o nosso trabalho. Fala por si mesmo. É o que pensamos. Pode, porém, haver outros pontos de vista: A prática educativa não “fala por si mesma”. Segundo esta outra alternativa, a prática educativa é algo que constrói as pessoas. A prática educativa é uma forma de poder; uma força que atua tanto a favor da continuidade social, como da transformação social [...] (1996, p.17).⁴²

⁴² “Para el profesor en ejercicio, ¿ puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de “práctica”? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma – o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa no “habla por sí misma”. Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social...”

Para Kemmis, o valor, o sentido e o significado da prática não são evidentes e, sim, construídos, razão pela qual se requer uma ciência crítica da educação: “[...] estamos acostumados a utilizar o termo *prática* como mera ‘atividade’ [...]” (1996, p.23).⁴³ Segundo o autor, o sentido da prática se constrói tanto no plano social quanto no político e no histórico. Logo, a prática não é um mero fazer, torna-se uma práxis, nem se pode reduzir a prática a uma mera ação técnica e instrumental:

[...] o sentido e o significado da prática não pode ser entendido, apenas, pela observação das nossas ações. Ainda, seu sentido e significado não são exclusivamente subjetivos; somente serão compreendidos, interpretando-os, pois estão inscritos na história e na tradição [...] (p.23).⁴⁴

Isso quer dizer que as atividades humanas possuem seu sentido inscrito na tradição e na cultura, normalmente incorporados nos cotidianos culturais.

Trazendo aqui uma experiência concreta, os educadores da obra Santa Marta⁴⁵, de Erechim, perguntavam-se pelo sentido de sua prática educativa, desenvolvida junto a adolescentes e jovens atingidos pela exclusão social. Na sua opinião, um conflito se estabelecia entre a eficácia da prática social dos assistidos e a ineficácia da prática pedagógica dos educadores. A intenção dos educadores era a transformação das práticas agressivas e da rebeldia dos assistidos, o que significava transformar o senso comum dos educandos. Entretanto, sua prática educativa, às vezes, de forma consciente e explícita e, outras vezes, de maneira subliminar, era apresentada como modelo para os educandos, os quais induzidos a assumir a proposta, a dar-lhe a sua adesão e se comprometerem com a mesma.

A praticidade do senso comum, construído em cotidianos culturais próprios dos educadores, mostrava que suas práticas eram consideradas por eles como verdadeiras. Os educandos, por sua vez, também tinham certeza de que aquelas práticas eram adequadas aos diversos ambientes que freqüentavam, razão pela qual também seriam válidas e, para eles, verdadeiras.

Nas sessões de estudo⁴⁶ realizadas com os educadores da obra promocional Santa Marta, houve uma série de depoimentos sobre a forma como os adolescentes e jovens

⁴³ “[...] estamos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera “actividad”.

⁴⁴ “[...] el sentido y la significación de la práctica no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos, sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición...”

⁴⁵ A obra promocional Santa Marta está localizada no bairro Progresso, Erechim, RS. Atende a aproximadamente 180 adolescentes e jovens no turno não escolar.

⁴⁶ As sessões de estudo foram realizadas nos dias 16 e 25 de abril de 2001 e foram precedidas de registros pessoais sobre as relações entre educadores e assistidos.

agiam em cotidianos diversificados. Os educadores traziam anotado em seus registros que os adolescentes e jovens que freqüentavam a obra manifestavam atitudes adequadas aos ambientes em que se encontravam. No turno em que permaneciam na obra assistencial, mostravam-se responsáveis pela casa e respectiva organização; nas assembléias, avaliavam sua participação nas tarefas assumidas comunitariamente; procuravam atender aos princípios pedagógicos que orientavam a casa; dialogavam entre si e com os educadores; preparavam as refeições e faziam a limpeza da casa ao término de suas atividades. Em oposição, na escola pública onde estudavam mostravam-se indisciplinados e agressivos, tanto quanto os outros alunos que não freqüentavam a obra. As professoras da escola haviam manifestado suas queixas aos educadores da obra pela indisciplina e agressividade desses alunos. Também quando retornavam às suas casas ou quando estavam na rua, o procedimento dos assistidos era estranho relativamente às atitudes mantidas na obra. Pelos depoimentos dos educadores, os assistidos adequavam-se aos ambientes culturais em que se encontravam. As observações sobre as atitudes dos jovens e adolescentes geravam, portanto, um mal-estar entre os educadores, pois parecia que o seu esforço e dedicação não atingiam resultados significativos; pelo contrário, sentiam-se “fazendo um discurso” sem qualquer efeito prático.

Frente a essa situação, as questões por eles refletidas nas sessões de estudo procuravam indagar sobre a prática pedagógica dos educadores e a consciência prática dos assistidos. Intuíam que a experiência realizada em cada ambiente constrói uma consciência própria do ambiente e que, ao ser instada a orientar o agir, orienta as práticas conforme este ambiente o requer. Então, para os jovens e adolescentes, seria normal agir em conformidade com o ambiente.

A reflexão conduziu os educadores a uma segunda questão: se os ambientes ou cotidianos culturais condicionam a prática política e ética dos jovens e adolescentes, o seu trabalho de educadores e a própria obra promocional seriam inúteis? Analisar a questão significa retomar o objeto da presente tese. Por isso, a discussão e avaliação desse problema serão aprofundadas ao longo das análises dos próximos capítulos. Neste momento, o interesse é chamar a atenção para a questão da praticidade da consciência na relação que estabelece com os sentidos presentes e com a intenção que orienta o agir.

O grupo de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, ao refletir sobre a questão da consciência prática, assim se expressou sobre o que seja *prática*:

O termo *prática* é aqui utilizado no sentido amplo, referindo-se a qualquer atividade humana; envolve tanto as atividades da rotina, realizadas de forma autômata, como as ações mais complexas que requerem atenção e reflexão; são as atividades realizadas de forma isolada, ou seja, trata-se de toda e qualquer ação não ordenada em forma de processo. O *processo* é entendido como o caminho da *práxis*, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas embora sempre intencionadas (BENINCÁ, 1997a, p.162).

O conceito de *prática* assim definido distancia-se do conceito de *práxis*. Álvaro Vieira Pinto, ao analisá-lo com o objetivo de fundamentar a *práxis*, refere-se à intencionalidade como razão da ação humana. A prática, segundo o autor, “que se constitui em critério de verdade é sempre aquela motivada por uma finalidade, ou seja aquela em que a operação sobre a natureza ou o exame de um fato social, destinado a confirmar ou negar uma proposição, corresponde a um fim que o homem tem em vista, em razão do seu engajamento no processo produtivo” (1969, p.219). Os dois elementos abordados por Álvaro Pinto se apresentam como significativos. Toda a ação da consciência é intencionada, e a intencionalidade, no domínio do senso comum, é quase sempre provocada pelos contextos externos. As respostas oferecidas pela consciência não são caóticas, mas têm a intenção de atender às necessidades provocadas pelo ambiente externo ou pela reflexão; elas podem não ser conscientes, por isso, designadas de “pragmáticas” ou “espontâneas”. A segunda observação do autor refere-se ao critério de verdade, visto que o senso comum adota também a prática como critério de verdade. Trata-se da prática enquanto experiência repetida. O ato de julgamento realizado pela consciência sobre a validade ou não do atendimento às necessidades provocadas pelo ambiente toma como critério a experiência disponível, que possibilita a praticidade da consciência. Retomando o pensamento de Aristóteles, pode-se entender que a experiência repetida e acumulada se constitui em prática e em critério de verdade.

A caracterização da prática induz a reflexão para a exigência da faculdade da consciência, que é a possibilidade da prática e na qual reside o critério da verdade.

O grupo de pesquisa citado, continuando sua reflexão sobre a ação prática da consciência, observou:

O sujeito da ação, ao realizar as atividades, poderá fazê-lo com base em uma reflexão, e sua atitude, nesse caso, poderá ser consciente; poderá, também, mover-se segundo as exigências e provocações do ambiente. Nesse nível de procedimento, o sujeito atua de forma espontânea, e sua ação pode ser considerada mecânica. Quando o contexto se configura como provocador da ação, acaba por assumir-se como determinante, e o ser humano, mesmo assumindo-se como agente da ação, tende a responder de forma mecânica; ainda

assim, o ser humano, enquanto agente, é o portador do sentido da ação e o único sujeito. É esse sentido que lhe possibilita a resposta. O sujeito, provocado pelo contexto e agente da ação, pode responder mecanicamente à provocação; mesmo assim, ele é portador do sentido da ação. A possibilidade da resposta já está no sujeito. A consciência, como portadora do sentido dos objetos e ações, é quem possibilita as respostas; trata-se da *consciência prática*, também referida como *consciência disponível* (BENINCÁ, 1997a, p.162-163).

O conceito de *consciência disponível* é introduzido aqui para mostrar que a consciência somente é prática quando disponibiliza, através da experiência, os sentidos para orientar as ações. Se a consciência provocada não tiver experiências disponíveis, poderá indicar, por analogia, outro sentido. Quando, porém, nenhuma experiência estiver à disposição, a consciência se intimidará diante da provocação recebida e procurará subterfúgios, como a resistência à pergunta ou negar a sua legitimidade.

A capacidade de resistência também faz parte da estrutura da consciência prática. Nesse sentido, a

atuação da consciência disponível possibilita ao sujeito realizar a atividade segundo a intenção e o sentido que a mesma consciência oferece. Há, portanto, uma relação coerente entre a consciência que intenciona e a atividade realizada segundo a intenção da consciência. Tal coerência caracteriza a consciência como prática e possibilita a realização da ação de forma mecânica, ou seja *inconsciente*. Agir inconscientemente não significa um agir sem consciência, mas refere-se a uma ação automática do sujeito (BENINCÁ, 1997a, p.163)

A coerência entre a consciência que intenciona e a ação intencionada pode ser rompida por um ato de má-fé consciente. Na sua ação espontânea, a consciência orienta a ação segundo o sentido disponível. A má-fé é uma ação consciente, por isso eticamente responsável, mas com outra intencionalidade, contrária à finalidade proposta.

O grupo de pesquisa entende que o cotidiano é o espaço cultural onde já estão os sentidos. Assim, ao entrar num cotidiano cultural, as pessoas se apossam e agem segundo os sentidos de que se apropriaram:

O contexto, onde se dão as atividades espontâneas é designado de *cotidiano*; é o espaço onde as ações são realizadas de forma rotineira, dizendo-se popularmente que “o cotidiano é rotina”. O cotidiano, onde se encontra o sujeito, oferece o sentido dos objetos e das ações que constituem a consciência, que, por isso, é plena de sentidos, os quais intencionam as ações. A criança, por exemplo, sente, percebe e vê *como e por que* são feitas as ações; para ela, o agir dessa forma é natural, é o sentido que ela constrói das ações. Quando provocada pelo contexto, haverá de responder dessa mesma forma porque, para ela, é o único jeito de agir, por isso, dizemos que sua ação é espontânea. Na medida em que a criança constrói o sentido do agir humano, constrói sua consciência, que é o seu conhecimento, sua cultura e sua educação (BENINCÁ, 1997a, p.163).

O agir humano nasce do sentido que os objetos encontram na consciência, o qual forma a concepção do mundo do sujeito, ou seja, a compreensão que ele possui das ações e objetos.

Como o cotidiano é a fonte da qual se originam os sentidos das coisas, torna-se o produtor da cultura; o cotidiano, então, recria-se enquanto reproduz o sentido do mundo nos sujeitos da ação, mas estes, por sua vez, reconstróem o cotidiano e reproduzem a cultura nele existente. O conhecimento construído nesse estágio da consciência é denominado *conhecimento do senso comum*.

Outro elemento significativo da reflexão é a coerência existente entre os sentidos presentes à consciência e a ação que esta orienta e inspira. Este fenômeno é observado cotidianamente nas tarefas que as pessoas executam.

A coerência entre a *ação* intencionada pela consciência e a *consciência* que referencia evidencia-se no cotidiano do sujeito. É possível discorrer sobre assuntos diversos enquanto manipulamos objetos e realizamos tarefas. A cozinheira pode manter um discurso (conversa) sobre temas da atualidade política e social enquanto faz o almoço: com as mãos, manipula objetos e realiza atividades de forma correta e coerente com o conhecimento de que dispõe sobre o cozinhar e, simultaneamente, realiza uma prática do discurso. A relação entre as atividades e a consciência prática é tão forte – e por isso coerente – que ela consegue manipular os objetos de forma inconsciente, sem se dar conta do que está realizando.

É possível também manipular contextos bem diferenciados sem que um interfira no outro, mantendo a coerência na relação entre a consciência prática e o agir num e noutro. A observação nos mostrou como uma senhora residente numa casa pobre da periferia da cidade trabalhava numa residência de classe rica e se portava naturalmente num e noutro ambiente, ainda que contrastantes. Na sua casa, aceitava que as crianças brincassem na rua, entrassem e saíssem da casa sem limpar os pés; que vivessem rotas e sujas, sentindo-se livres naquele contexto em que a mãe considerava tudo natural. No local de trabalho, porém, deixava os calçados sujos fora da casa, usando no seu interior chinelos adequados; lá preparava as refeições segundo as exigências da família; em sua casa, por sua vez, o fazia segundo as suas possibilidades.

A consciência é portadora do sentido de um e outro contexto e, por isso, orientava a mulher a agir em conformidade com o contexto onde se encontra: ela convivia nos dois contextos e sua ação pode ser autômata tanto num quanto noutro (BENINCÁ, 1997a, p.164).

Não há dúvida de que o fato de o senso comum ser prático e capaz de disponibilizar os sentidos para o agir humano o faz forte e resistente. Nada há de mais seguro e prático do que o senso comum em sua ação orientativa ao agir humano, o qual, para qualquer interpelação e interrogação, disponibiliza uma resposta, que pode ser científica e

filosoficamente correta; contudo, o senso comum também pode oferecer outra resposta com base em sua consciência prática, visto que o que lhe interessa é a possibilidade imediata de oferecer uma resposta. O critério não é a veracidade da informação, nem a cientificidade do conhecimento, mas sua “praticidade”.

5 A categoria da naturalidade na perspectiva do senso comum

A concepção do mundo regida pelo senso comum oferece às pessoas um sentimento de segurança como se fossem senhores do mundo. Os saberes populares adquiridos na convivência do cotidiano cultural, mesmo quando carregados de fantasia, imaginação e preconceitos, são incorporados pelo senso comum como conhecimentos reais e verdadeiros, sendo, por isso, transformados e assumidos como se fossem conhecimentos naturais. Essa pretensa naturalidade concede a tais conhecimentos e experiências de vida um caráter de aparente veracidade e universalidade, as quais se constituem em fator primordial da liberdade e de segurança existencial. Nessa perspectiva, a naturalidade se impõe como paradigmática para o senso comum. Moscovici chama ao senso comum de pensamento “não normatizado”, dizendo:

Por outro lado, o pensamento não sistematizado corresponde a uma forma de pensamento mais “natural”, mais inata, que se adquire sem uma formação particular. Nesse caso, os indivíduos sabem diretamente o que sabem. Intentam articular seu significado, por si mesmos, em sua vida, sem a perspectiva de um objetivo ulterior, por mais elevado que seja. Regras e convenções são vistas como evidentes; servem-se delas livremente, segundo as necessidades do momento. Tal pensamento vem fortemente influenciado pelas crenças e pelos estereótipos da linguagem (1993, p.681).⁴⁷

A categoria da naturalidade na perspectiva do senso comum se fenomenaliza, sobretudo, nos processos de reificação⁴⁸ social. Princípios e instituições construídos

⁴⁷ “En cambio, el pensamiento no normatizado corresponde a una forma de pensamiento más “natural”, más innata, que se adquiere sin formación particular. En este caso, los individuos saben directamente lo que saben. Intentan articular su significado por sí mismo, en su vida y no en vistas a un objetivo ulterior, por elevado que éste sea. Reglas y convenciones les parecen evidentes. Se sirven de ellas libremente, según las necesidades del momento. Y este pensamiento está fuertemente influenciado por las creencias anteriores o los estereotipos de lenguaje.”

⁴⁸ O termo *reificação*, longamente analisado por Peter Berger e Thomas Luckmann em sua obra *Construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento (Trad. de Floriano de Souza Fernandes. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Antropologia, 5), é traduzido de forma sintética por João Francisco Duarte Júnior em seu opúsculo *O que é realidade*. Sirvo-me da passagem onde o autor mostra o processo de reificação das instituições. “As instituições têm sempre uma origem histórica, ou seja, surgiram com uma finalidade específica, tendo sido criadas desta ou daquela maneira pelos seus iniciadores. Contudo, na medida em que são transmitidas às gerações posteriores elas se ‘cristalizam’, quer dizer, passam a ser percebidas como independentes dos indivíduos que as mantêm. Os papéis exigidos por elas podem ser preenchidos por

historicamente, mas vivenciados em cotidianos culturais e transformados em senso comum, perdem seu caráter de historicidade e, pela reificação, apresentam-se como objetos naturais, vistos como perenes e imutáveis. A reificação é um processo que recolhe as representações sociais e históricas e, através da experiência realizada no cotidiano cultural, transforma-as em objetos, vistos pelo senso comum como naturais. A naturalidade não se apresenta apenas com a característica da objetividade, mas institui-se em explicação causal dos objetos reificados. Por isso, quando se refere a princípios ou a instituições reificadas, vincula sempre a sua origem a uma explicação superior, geralmente de ordem divina. A historicidade cede espaço à naturalidade e, em conseqüência, faz de instituições e princípios históricos instituições fundamentadas em princípios imutáveis, perenizando-as e dogmatizando suas estruturas. Os que são portadores do senso comum sentem-se seguros porque os sentidos extraídos das estruturas de tais instituições e princípios se apresentam em forma de verdades dogmatizadas. O senso comum, portanto, oferece aos que estão instituídos em estruturas sociais reificadas conhecimentos humanos perenizados e naturais.

Tomemos como exemplo a propriedade privada, um princípio sócio-histórico-cultural próprio da civilização ocidental. Como tal princípio impregna os cotidianos culturais, nos quais prevalece o senso comum e nem sempre está presente o hábito da reflexão, a propriedade privada muitas vezes é apresentada como se fosse de origem divina e, por isso, natural. Assumida como natural, constitui-se em fundamento social explicativo da organização da sociedade humana. Com isso, já não é mais objeto de investigação e de crítica porque atua como pressuposto filosófico sobre o qual se sedimenta a estrutura da sociedade. Fazer a crítica a tal princípio, pondo em dúvida seu caráter de naturalidade, significa ameaçar a estrutura social da qual o princípio de propriedade privada é fundamento. A manutenção das estruturas sociais reificadas é feita pela ação ideológica sobre o senso comum para que seja alimentada a crença de que a propriedade privada é de

qualquer um, já que estão estabelecidos e não podem variar segundo vontades individuais. As instituições passam a ser percebidas como estando acima dos homens, passam a ter uma espécie de vida independente. É como se as instituições tivessem uma realidade própria, cuja existência não mais é percebida como criação humana. Elas adquirem uma objetividade, uma solidez de coisa dada. É extremamente difícil para os indivíduos perceberem que a estrutura social onde vivem é assim porque os homens a fizeram e a mantêm assim. Ela se apresenta a nós sempre como uma coisa objetiva: afinal, estava aí antes de nascermos e continuará depois de nossa morte. Este fenômeno é chamado de *reificação*, nome derivado da palavra latina, *res*, que significa 'coisa'. A realidade, construída socialmente, é sempre reificada, ou seja, transformada em coisa: adquire o mesmo estatuto das coisas naturais, dos objetos físicos. Neste sentido é que a institucionalização, sobre a qual se edifica a realidade, possui em si um controle social: ao ser percebida como algo dado, estabelecido, evita que os indivíduos procurem alterá-la. A instituição é soberana, os homens devem adaptar-se a ela, cumprindo os papéis já estabelecidos" (1984, p.42-43).

ordem natural. A ideologia, nesses casos, elabora as justificativas necessárias para dar legitimidade ao senso comum na defesa da naturalidade de tais princípios.

Com a colaboração de um leitor, o semanário *Jornal de Opinião* transcreve uma estória sobre os macacos, na qual se pode perceber, com clareza, o processo de reificação. Segundo a narrativa, os macacos entendiam como natural bater naqueles que quisessem subir a escada para apanhar as bananas. Eis o texto na íntegra:

Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula. No meio, uma escada e sobre ela um cacho de bananas. Quando um macaco subia na escada para pegar as bananas, um jato de água fria era acionado em cima dos que estavam no chão.

Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros o pegavam e batiam nele. Depois de algum tempo, nenhum macaco subia mais na escada, apesar da tentação das bananas.

Então os cientistas substituíram um dos macacos por um novo. A primeira coisa que ele fez foi subir as escadas, dela sendo retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada. Um segundo macaco veterano foi substituído e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado com entusiasmo na surra ao novato. Um terceiro foi trocado e o mesmo ocorreu. Um quarto, e afinal o último dos veteranos, foi substituído.

Os cientistas então ficaram com um grupo de cinco macacos que mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam batendo naquele que tentasse pegar as bananas. Se possível fosse perguntar a algum deles porque eles batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria: - “Não sei, mas as coisas sempre foram assim por aqui” (2002, p.20).

Os movimentos sociais e políticos de caráter contestatório ou revolucionário, através da reflexão e investigação social, podem pôr a descoberto as contradições existentes no interior do senso comum, sobretudo quando oriundas de processos de reificação social. O caminho da reflexão pode revelar a fragilidade das instituições reificadas e devolver-lhes seu caráter de historicidade, desvendando-lhes as contradições inerentes aos fundamentos e à sua estrutura social. Esse fenômeno gera, normalmente, reações coletivas, oriundas dos portadores do senso comum, pois eles se sentem ameaçados existencialmente pela crítica às instituições. Contudo, as reações mais violentas e opressivas têm sua origem na insegurança existencial provocada pela ação ideológica, em defesa de interesses econômicos e políticos. O senso comum resiste à transformação por razões de segurança e, por isso, procura sempre reificar as estruturas sociais. A ação ideológica, porém, pode ocultar outros interesses, além da segurança, embora opere da mesma forma, reificando as instituições e os princípios que lhes dão suporte, alienando o senso comum, mantendo-o submisso e dependente.

Adorno e Horkheimer, em sua obra *Dialética do esclarecimento*, mostram que alguns sociólogos estariam interpretando que “a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural” (1985, p.113). Não concordando com tal opinião, os autores justificam: “Ora, essa opinião encontra a cada dia um novo desmentido. Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”.

As observações dos sociólogos, entretanto, nos conduzem a uma indagação de ordem metodológica sobre quais seriam os verdadeiros sujeitos que vivem e sentem esse estado caótico cultural da modernidade. Essa indagação, por sua vez, nos conduz a outra curiosidade: haverá sujeitos que convivem harmoniosamente com a modernidade? E, no caso, como esses vêem a cultura tradicional com suas instituições e representações do mundo? Terá, para eles, o mundo das instituições tradicionais o mesmo sentido? Ou elas já se tornaram desnecessárias ou incompreensíveis tanto quanto o mundo da modernidade o é para os que vivem e seguem as representações tradicionais?

É possível, certamente, pressupor que o caos cultural pode se instalar tanto para os que seguem a modernidade quanto para os que se orientam pelas instituições tradicionais. O que, para uns, é compreensível e experienciado livremente, para outros, pode ser caótico e opressor. É bem provável que os que adotam a modernidade percebam o caos nas instituições reificadas e os que estão inseridos nessas instituições rejeitem a modernidade como caótica.

O senso comum pode ser mais bem observado no cotidiano cultural de cada ser humano, o qual é o “lar” do senso comum. Habermas, no *Pensamento pós-metafísico*, caracteriza o “mundo da vida” como um cotidiano cultural (1990, p.92). Os objetos e situações que se apresentam à consciência do senso comum já estão interpretados culturalmente; por isso, ao serem incorporados pela consciência individual ao senso comum, incorpora-se também a visão do mundo existente no grupo cultural. O senso comum, por isso, não é apenas a experiência acumulada de muitos fatos individuais, mas, acima de tudo, da experiência vivida coletivamente e interpretada culturalmente. Por outro lado, o senso comum não só incorpora culturalmente o mundo da vida, mas o reproduz e o recria permanentemente; daí sua dinamicidade. O recriar os sentidos presentes no cotidiano cultural faz parte da própria dinâmica dos contextos que compõem o cotidiano.

Retomando a questão do caos cultural, pode-se dizer que a concepção do mundo, ao interpretar o mundo cultural de forma natural, reifica-o. Quando, contudo, as condições históricas e sociais começam a contradizer a leitura e a interpretação feita pelo senso comum sobre o cotidiano cultural e, de modo especial, quando o grupo portador do senso comum toma consciência do seu estado vivido de forma contraditória, rompem-se as relações anteriormente tidas como “naturais” e esvaziam-se os sentidos oferecidos pelo cotidiano cultural. O caos, então, pode instaurar-se na concepção do mundo, o qual nada mais é do que a ruptura do mundo pela desqualificação dos sentidos que compunham essa concepção do mundo. Os sentidos que no cotidiano cultural formam a concepção do mundo e são aceitos como “naturais” e verdadeiros, após a ruptura, mostram-se frágeis e inúteis.

Modificar o sentido das coisas e das situações existenciais é romper com a liberdade de agir; é perder os critérios para pensar; é, enfim, perder a segurança.

Romper com o cotidiano cultural, estruturante do senso comum, onde a pessoa se sente segura, significa instaurar o caos, gerar insegurança e destruir a liberdade. O cotidiano pode situar-se no mundo da modernidade ou no mundo das tradições; tanto num quanto noutro, pode ser feita a experiência de liberdade, mas, também, em ambos o sentimento de liberdade pode ser substituído por sentimentos de insegurança.

Mas o que se entende por caos de consciência ou caos cultural? Para responder a essa questão, é preciso caracterizar o mundo do desejo. Antropologicamente, pode-se dizer que o ser humano sente como desejo e necessidade primeira a garantia de sobrevivência e de preservação da sua identidade. Tal segurança se apresenta de forma bem concreta, tratando-se, em primeiro lugar, de garantir as necessidades básicas; asseguradas essas, necessita preservar sua identidade cultural, que lhe é proporcionada pela sua concepção do mundo.

As necessidades humanas são atendidas pelo ambiente externo, ou seja, pelos contextos sociais. E, nesse sentido, o ser humano necessita trabalhar e dominar o mundo externo. A construção de sua concepção do mundo se dá no cotidiano cultural, conforme nos observa Gramsci:

[...] A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elemento não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas orgânicamente (sic), isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos,

dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser êle (sic) mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. Estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual êle (sic) é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (1995, p.39-40).

A defesa e a preservação da identidade cultural são feitas também pela consciência prática. A questão fundamental, nesse caso, localiza-se na organização do conhecimento do senso comum, que, embora construído culturalmente pelos indivíduos e pelo grupo social, é quase sempre reproduzido com base na cultura já presente no cotidiano. Não se trata, portanto, de um conhecimento inovador ou de uma experiência inédita, mas de um conhecimento já acumulado e reproduzido pelo ambiente do cotidiano, ou pelos contextos externos e assimilados pelo cotidiano cultural.

À medida em que esse conhecimento se transforma em senso comum e assume a roupagem da naturalidade, garante, de forma inconsciente, a segurança ao ser humano, que lhe permite supor a vivência da liberdade de ação e de pensamento sem perceber os limites e as condições impostas pelo ambiente externo. Quando o portador do senso comum não vê, além do seu mundo, outras possibilidades de autonomia, nem sente a opressão e os condicionamentos que o ambiente externo lhe impõe, sente-se, ilusoriamente, livre e seguro.

O conhecimento construído no cotidiano cultural é fruto da relação experiencial entre a consciência e o ambiente cultural. Enquanto tal conhecimento não passa pelo processo de reflexão, ele constitui a tessitura da consciência não consciente e ingênua e se mantém como se fosse um conhecimento real e, por isso, natural. Como tal conhecimento é produto da experiência com o cotidiano, a significatividade de tal saber só pode ser observada no confronto com esse cotidiano no qual foi construído. Se o cotidiano cultural é o da modernidade, certamente o senso comum dali resultante será o senso comum da modernidade, a qual será aceita como natural. Assim, as pessoas que vivem em tal ambiente considerarão normal que as coisas sejam de uma determinada forma e não de outra; o que a modernidade considera significativo será aceito pelo senso comum como um valor. Em oposição, as atitudes e situações consideradas superadas pelo

cotidiano cultural serão vistas como superadas pelo portador do senso comum. Por isso, é possível que alguém que conviveu num cotidiano de modernidade ache natural aquilo que, para outro, é caos.

O caos, nesse sentido, nunca é absoluto, assim como a liberdade e a segurança; estes sempre relativos a um mundo cultural estruturante da consciência. É por isso, também, que não pode haver um senso comum único e universal, além de que, por ser construído no cotidiano cultural, o senso comum é cultural e não natural. Mas o fato de o senso comum ser cultural não significa que não tenha uma dimensão coletiva. Como é construído em cotidianos que são sempre coletivos, o senso comum também tem características de coletividade. A espacialidade ocupada pelo senso comum é o lugar no interior do qual coabitam a segurança e a liberdade humana. O senso comum, como “estofa” estruturante da concepção do mundo, também denominada de *consciência*, pode ser a garantia e a possibilidade de nossa identidade.

6 As resistências à possibilidade de transformação do senso comum

Os padrões de valor e as representações mentais oferecidos pelo ambiente cultural procedem a um controle sobre a concepção do mundo para que esta não sofra rupturas, visto que, rompendo-se, seria desestruturada a identidade do indivíduo. Esse controle exercido sobre a concepção do mundo possibilita a resistência do senso comum a qualquer tentativa de agressão vinda do exterior, sobretudo quando em forma de reflexão. A reação do senso comum começa quando a concepção do mundo percebe a existência de uma ação transformadora. É preciso, então, investigar melhor como se chega à concepção do mundo e como o senso comum se protege para que os sentidos que o compõem não sejam alterados.

No terceiro capítulo, pretendo averiguar as possibilidades de ingresso no núcleo do senso comum para verificar a possibilidade de sua transformação. O que interessa nesse momento é encontrar um paradigma que permita descrever e compreender os processos de resistência à transformação por parte do senso comum.

Como é o senso comum que dá suporte à concepção do mundo, qualquer modificação na estrutura desta haverá de passar pela prática, ou seja, pela experiência, da qual se originam os sentidos. O senso comum encontra vários recursos para resistir à pressão que vem dos contextos sociais e que requerem sua transformação. Quando a ação

externa é feita através de práticas, principalmente quando prazerosas, o senso comum, inconscientemente, incorpora as novas práticas, absorve os novos sentidos advindos dessas novas experiências, às vezes modificando substancialmente a concepção do mundo. A incorporação de novas experiências, feita de forma não consciente, acaba não criando crises de identidade e, muito menos, insegurança existencial. Caso as novas experiências imponham à concepção do mundo sentidos mais significativos daqueles de que já era portadora, esta sofre passivamente a transformação desses sentidos sem o perceber.

Esse fenômeno é comum quando o indivíduo passa a modificar o cotidiano cultural onde está inserido, introduzindo novos objetos, que requeiram relações diferentes das que antes existiam. É o caso da introdução, no cotidiano cultural, da televisão, de aparelhos domésticos, automóvel e outros objetos que antes não existiam. A utilidade desses objetos ou o preenchimento do tempo vago permitido pelo seu uso podem alterar as relações e os sentidos que o cotidiano cultural possuía anteriormente. Esses inventos modernos adquirem sentido não pelo fato de serem produtos tecnológicos, mas pela significatividade no cotidiano cultural; não são apreendidos como objetos da ciência, mas enquanto experiências oriundas de novas práticas pedagógico-sociais. Nesse sentido, pode-se perceber a força educativa do cotidiano cultural. As novas práticas, com novos objetos, produzem uma nova experiência, que, consubstanciada em senso comum, modifica a concepção do mundo, transformando o modo de pensar e de compreender. Há possibilidade, também, de que os novos sentidos introduzidos na concepção do mundo, com base em novos objetos e em relações ali experienciadas, sejam contraditórios entre si e com os sentidos já ali existentes. A concepção do mundo, enquanto estiver sob o domínio da passividade e da consciência não consciente, pode não perceber tais ambigüidades e contradições. Pode-se observar ainda que o indivíduo portador da consciência ingênua, ou seja, de uma concepção do mundo não-consciente, é capaz de conviver, com muita habilidade, em cotidianos culturais diferenciados e contraditórios, movimentando-se neles com plena liberdade.

A essa transformação da concepção do mundo pela experiência do cotidiano cultural não podemos chamar *práxis política* ou *práxis pedagógica*. Trata-se de uma intervenção dos contextos sobre os sentidos que formam a concepção do mundo, a qual, nesse estágio, atua de forma mecânica e não-consciente. A *práxis* requer a ação da consciência consciente e, nesse caso, conduz à reflexão.

O processo político brasileiro passa hoje por ricas experiências no sentido de mostrar como as práticas políticas adquirem muito mais força de transformação do que os discursos, incluindo-se aí as próprias leis produzidas nas casas legislativas. Poder-se-ia tomar como referência o Movimento dos Sem Terra e suas práticas políticas. Assiste-se, todos os dias, a inumeráveis discursos provindos dos mais variados setores da atividade social, apelando para a necessidade de mudanças da sociedade; às vezes, os oradores possuem ouvintes; outras vezes, falam sozinhos. Enquanto tais discursos não atingem o âmago da cultura popular, ninguém se preocupa em fazer qualquer experiência de transformação. A cultura do povo brasileiro, nesses casos, permanece inatingível porque não há práticas novas que operem novas experiências, produzindo novos conhecimentos e uma nova concepção do mundo brasileiro. O senso comum brasileiro confunde-se com a cultura que domina as consciências do povo brasileiro.

Mesmo que no Brasil haja vários grupos culturais diferentes, o país constitui um cotidiano cultural onde se faz a experiência do “ser brasileiro”. A regra é válida para as diversas culturas: tanto se aplica para um grupo restrito no qual se pratica um dialeto particular como para os grupos étnicos diferentes, assim como para o Brasil como nação. Nem se pode imaginar que um país fique submetido ao critério do discurso visto que, se assim o fosse, a cada discurso o país deveria se transformar, o que nos levaria a uma permanente convulsão. A experiência, entretanto, nos mostra que a ação política dos sem-terra, como a de qualquer outro movimento que tenha como estratégia a prática social, contestatória ou revolucionária, gera mobilizações e contestações de outros grupos sociais, não apenas dos envolvidos no movimento.

A ação sobre o senso comum, no sentido de transformá-lo, tem duas fontes: 1ª) a via da prática; 2ª) a via do discurso. O caminho da prática pode operar a transformação dos sentidos presentes no senso comum, de forma espontânea e inconsciente. Trata-se da ação prazerosa oriunda dos contextos sociais que operam sobre o cotidiano cultural, como é o caso dos meios de comunicação social e do processo de urbanização. A transformação dos sentidos interfere na concepção do mundo, mas não a torna consciente, reflexiva e crítica. A via da prática, porém, pode operar a transformação dos sentidos presentes no senso comum ao mesmo tempo em que torna a concepção do mundo reflexiva e crítica. Trata-se dos processos políticos revolucionários, entre os quais o Movimento dos Sem Terra. Neste segundo exemplo, a prática é sempre precedida por uma teoria, a da práxis, que se faz e refaz na prática.

O caminho do discurso, como na via da prática, pode não transformar o senso comum em concepção crítica do mundo. Trata-se dos discursos que têm sua origem numa determinada compreensão teórica do mundo, estranha ao mundo da prática. Esse fenômeno é muito comum entre educadores que se empenham em transformar uma comunidade culturalmente diferente da sua concepção do mundo, utilizando categorias e critérios extraídos e experienciados no ambiente cultural dos educadores. O discurso, porém, que vai à prática e nela se refaz e se reconstrói é eficaz; ressignifica os sentidos presentes no senso comum e transforma-o de ingênuo e acrítico em práxis político-pedagógica.

O senso comum não reage à ação passiva da prática mecânica e do discurso alienado, mas, sim, e resiste à prática e ao discurso transformadores.

A ação transformadora requer uma compreensão da estrutura cultural das pessoas portadoras do senso comum acrítico e ingênuo. Recorro à pesquisa sobre religiosidade popular em busca de um paradigma que me possibilite a compreensão dos ambientes culturais. Sem penetrar o mundo cultural dos grupos que desejam operar a transformação do seu senso comum, é impossível pensar no estabelecimento de uma prática educativa coerente.

Um grupo de pesquisadores da Universidade de Passo Fundo e do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (Itepa), nos anos de 1988-1993, realizou um estudo⁴⁹ sobre a formação histórico-cultural da região de Passo Fundo, identificando quatro categorias de confrontos culturais entre os descendentes de colonos europeus brancos e a população nativa da região, formada por negros, caboclos e índios. Os confrontos emergiam do espaço do senso comum cultural dos brancos em oposição ao senso comum cultural dos negros, índios e caboclos. As categorias que melhor permitiram observar a resistência dos nativos às concepções opressoras dos brancos foram: a propriedade, o trabalho, a religião e a escola. Os brancos, descendentes de europeus, utilizavam-se de sua experiência milenar tanto no uso dos instrumentos agrícolas quanto na recriação das instituições religiosas e sociais, principalmente da escola. Tanto as suas instituições como a concepção de trabalho tinham por pressuposto o regime de propriedade. No senso comum cultural do grupo branco, era natural o regime de propriedade, em oposição aos

⁴⁹ O presente estudo foi elaborado pela equipe de pesquisa sobre “Cultura e religiosidade popular”, do Itepa, sendo seus colaboradores: Cláudio Almir Dalbosco – Acadêmico da UPF – (responsável por toda a revisão bibliográfica que serviu de suporte ao texto e por sua estruturação geral), pe. Elli Benincá, prof^a Selina Maria Dal Moro e prof^a Solange Maria Longhi – professores da Faculdade de Educação da UPF (ITEPA, 1992, p.79).

subalternos, que nunca haviam tido acesso à mesma, quer pela exclusão dos caboclos, quer pela escravidão dos negros, ou pela concepção cultural, própria do grupo indígena.

No outro extremo, o senso comum que estruturava a concepção do mundo dos subalternos não entendia a propriedade como uma exigência decorrente da natureza humana; a terra, para eles, tinha uma função social, logo, sua ocupação deveria ser feita de forma coletiva. Os subalternos apenas detinham a posse da terra, sem qualquer documento oficial que a legitimasse como propriedade.

A noção de propriedade é outro fator diferenciado entre os grupos. Para o imigrante não é suficiente se estabelecer em determinada área de terra e plantá-la. A sua tranquilidade está na propriedade familiar da terra. Antes mesmo de ocupá-la, já requer o seu registro de propriedade. Para o índio e o negro não existe esse entendimento. Para o índio, a terra pertence ao grupo para ser coletivamente usada. O território da caça ou coleta, por exemplo, é usufruído por toda a tribo. O que existia era a demarcação territorial entre as tribos. Cada uma respeitava o espaço da outra.

Com o negro a situação não é diferente, embora sejam outras as razões que o levaram à negação da propriedade. Durante a escravidão, ele trabalhou para o seu senhor. Quando liberto, a “Lei de Terras”⁵⁰ lhe dificultou a conquista da propriedade. Quando pode, instalou-se como posseiro. Em maior número os negros permaneceram a serviço dos outros, no pastoreio, no corte da madeira, na condição de meeiros, de agregados, ou passaram a engrossar as periferias urbanas (ITEPA, 1992, p.92-93).

Quanto à concepção de trabalho, nesses grupos subalternos não se intencionava o acúmulo e o lucro como na concepção dos brancos. Na experiência da escravidão, o acumular era um direito do patrão, cabendo ao escravo apenas o dever de trabalhar; para o índio, era um fator e garantia de sobrevivência, ao passo que, para o caboclo que vivia do trabalho extrativo, a terra tinha uma função social de atendimento das suas necessidades de sobrevivência.

Em 1993, quando assessorava uma assembléia diocesana, cujo tema tinha como enfoque as relações entre os diversos grupos étnicos da região norte do Rio Grande do Sul, surgiu um conflito entre um grupo caboclo com uma jovem (branca) descendente de europeus. A pergunta em questão indagava sobre as situações em que os grupos étnicos se aproximavam e possibilitavam o diálogo e situações que geravam conflitos. Um senhor, pertencente ao grupo dos caboclos, consciente dos preconceitos de parte dos brancos, afirmava ser o trabalho o elo de aproximação entre as várias etnias. A jovem branca imediatamente contestou-o, explicitando a carga psicológica preconceituosa que trazia de

⁵⁰ Em 1850, a “Lei de Terras” estabeleceu os critérios para a aquisição da terra mantidos até hoje (ITEPA, 1992, p.93).

sua família ao dizer: *Mas negro e índio não trabalham*. A discussão foi ao plenário, quando o representante do grupo caboclo desabafou: *Trata-se de princípios. Na minha casa, por exemplo, quando chega uma visita, esta é acolhida e o dono da casa não se afasta enquanto lá estiver a visita. Este é um princípio de humanidade. Mas, eu já fui mandado para casa, porque o dono da casa (família de descendentes italianos) queria ir para a roça. Ele fez prevalecer o princípio da ganância. Isto jamais acontecerá em minha casa*. Há, nesse sentido, um descompasso muito grande entre a concepção de trabalho dos descendentes europeus e a dos nativos (índios, negros e caboclos).

A religião cristã, de uma forma ou outra, era conhecida por todos os grupos, contudo sua apropriação vivencial por parte dos diferentes grupos étnicos era diferenciada. A “pertença” a uma instituição – Igreja – própria dos brancos europeus não apresentava muito sentido para os grupos subalternos, que se utilizavam muito mais de rituais populares, mais adequados a sua cultura. Na concepção dos brancos, os subalternos seriam sempre ignorantes, sendo, por isso, mantidos à margem da administração religiosa oficial. Por sua vez, os subalternos, na relação direta com os brancos, diziam-se pertencentes à instituição, mas suas práticas religiosas eram autônomas e, na maioria das vezes, contestatórias.

A religião, entre os grupos nativos, é marcadamente resignativa, atitude que apresenta duas raízes: a primeira, entre os índios e caboclos é forte o espírito de resignação diante da natureza e a expressão “se Deus quiser” revela a densidade teológica da resignação; a segunda, própria do processo escravagista, vincula-se ao sofrimento, pois, religiosamente, dava-se ênfase ao sofrimento do Senhor: “Ele morreu por causa dos nossos males”. Ao trabalhar, no quarto capítulo, o tema da resignificação, retornarei a essa discussão.

Quanto ao paradigma da escola, constatou-se, na pesquisa em foco, uma abissal desigualdade entre os brancos portadores da tradição cultural européia e os negros a quem era negado o direito à escola, especialmente aos escravos; a mesma desigualdade se operava entre brancos, índios e caboclos, a cuja cultura o currículo escolar oficial negava.

A tradição escolar européia, trazida pelo imigrante, portadora da racionalidade grega, opõe-se ao espírito predominantemente intuitivo e mítico dos outros grupos, especialmente, do índio.

Em Passo Fundo não há tradição escolar até este período. Basta lembrar o relatório da Câmara Municipal de 1874, onde se menciona que para uma população de 18.000 habitantes havia em funcionamento apenas uma cadeira.

A expansão escolar segue as trilhas dos imigrantes. O processo, no entanto, se retrai quando da instalação da escola entre os grupos não-europeus. Diversos fatores se associam para que isso aconteça. Obviamente, a natureza da escola é fator decisivo. A escola trazida pelos descendentes de imigrantes europeus continuou desenvolvendo métodos e estudos que já haviam dado bons resultados na Europa⁵¹, desconsiderando a realidade e a concepção de mundo dos outros grupos étnicos aqui residentes (ITEPA, 1992, p.94).

Ao final do trabalho, concluiu-se que a maior resistência dos grupos subalternos é oferecida justamente através da concepção religiosa e cultural de que são possuidores. Reproduzo a conclusão do relatório da pesquisa, que oferece uma síntese da questão aqui refletida:

Entre esses grupos étnicos, historicamente, desenvolvem-se dois modos específicos e simultaneamente coexistentes, de vivência religiosa. Isto lhes exigiu atitudes ambíguas. De um lado, o sentimento religioso vivenciado mediante práticas e ritos, construídos pelo grupo, constitui-se o núcleo da resistência cultural. É no convívio familiar e grupal que este sentimento se manifesta e fortalece, fortalecendo o grupo. É ali que se preserva sua identidade cultural. Por outro, negros e caboclos também buscam o reconhecimento social. Para isso “participam”, mas passivamente, dos ritos da Igreja Oficial como se estivessem aderindo aos ditames da cultura religiosa dominante.

Nos momentos em que a opressão desaparece, o sentimento religioso, anteriormente reprimido, volta a manifestar-se explicitamente e a ser assumido publicamente, embora, muitas vezes, se considere apenas como expressão cultural e folclórica. Exemplo disso é o ressurgimento da cultura afrobrasileira.

Dependendo das circunstâncias, nos diversos contextos históricos, o sentimento religioso constitui-se em fator decisivo para a preservação da identidade cultural do grupo. Em se tratando de grupos étnicos subalternos, ele se torna imprescindível para evitar o aniquilamento (ITEPA, 1992, p.95).

A resistência do senso comum aos processos de mudança aparece, inclusive, entre aquelas comunidades que se utilizam de um dialeto para expressar sua concepção do mundo. A impossibilidade, de muitas vezes, traduzir o dialeto para uma língua nacional traz outra conseqüência para os que construíram sua concepção do mundo naquele universo vocabular. Pressupondo que a concepção do mundo é a própria identidade de cada indivíduo, o seu rompimento brusco pela destruição do senso comum dialetal – mesmo que seja provinciano e ideológico – significa fragmentar a identidade da pessoa, instaurar o caos em sua consciência. A concepção do mundo, portanto, por ser a unidade que permite a identidade de cada ser humano, quando restrita pela linguagem do dialeto, requer muito maior proteção por parte do senso comum, aumentando, com isso, a força de resistência à transformação.

⁵¹ Azzi (p.117) apud ITEPA, 1992, p.94. O texto, na íntegra, pode ser consultado em: AZZI, Riolando. A participação da mulher na vida da Igreja no Brasil. In: MARCILIO, Maria Luiza (Org.). *A mulher pobre na história da América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1981. p.94-124.

7 A autoridade como recorrência para a transformação e resistência no senso comum

Observações feitas em comunidades⁵² de periferia urbana e meio rural revelam que a convivência das pessoas que nelas residem rege-se pelo equilíbrio de forças no processo do exercício do poder.⁵³

A investigação procurou compreender como se dão as relações rotineiras entre os subalternos⁵⁴ e, destes, para com os grupos dominantes no meio urbano. Trata-se, por isso, de penetrar na convivência desses grupos sociais para descobrir suas formas de resistência e movimentos de integração. O acesso ao interior desse mundo, que insiste em se manter oculto e desconhecido, só é possível através da observação rigorosa das práticas e relações de poder em seu contexto étnico-cultural.

A vida privada dos grupos subalternos⁵⁵ em nossas periferias mantém-se oculta ao discurso das instituições e estranha ao código da linguagem dominante, denominada aqui de “oficial”. A medicina, a pedagogia e a pastoral percebem as manifestações dos grupos subalternos como contraditórias e ingênuas relativamente aos saberes oficiais da saúde, educação e religião. O objetivo dessa investigação era ultrapassar as manifestações rotineiras do cotidiano popular para descobrir e compreender o universo simbólico que

⁵² O conceito de *comunidade* é aqui assumido num sentido restritivo. Refiro-me às comunidades delimitadas geograficamente, independentemente da cultura e da etnia de que são portadores, bem como da atividade social e profissional que exercem. Normalmente, essas comunidades vêm pré-cognominadas de “vila”..., “bairro”..., “linha”...(quando é meio rural).

⁵³ No período entre 1991/1993, a equipe de pesquisa sobre religiosidade, saúde e educação popular, formada por professores do Itepa e da UPF, realizou observações sistemáticas sobre o fenômeno da religiosidade e saúde nos meios populares periféricos da cidade de Passo Fundo. Houve também observações nos meios populares rurais, embora com menor intensidade. As observações foram registradas e, posteriormente, sistematizadas e analisadas. Os relatórios dessas reuniões, denominadas de sessões de estudo, foram documentados no setor de pesquisa do Itepa. Foram realizados também seminários de estudos e dois fóruns, sobre religiosidade, saúde e educação popular. De posse dos relatórios das sessões de estudo, seminários e fóruns procedeu-se à produção de sínteses que serviram como instrumental empírico para a elaboração do presente relatório, que não pretende ser um conhecimento pronto sobre a temática investigada, mas representa o momento histórico em que se encontra o processo de pesquisa (BENINCÁ; EQUIPE DE PESQUISA, 1994, p.1).

⁵⁴ Ari Antônio dos Reis analisa o processo de subalternidade entre os grupos étnicos nativos. Aborda o fenômeno principalmente no seio do grupo negro a quem o autor se vincula (Subalternidade: perspectivas pastorais. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, Itepa, ano XIII, n.40, p.25-38, abr. 1996).

⁵⁵ Tratando-se de relações no interior de uma comunidade, utilizo-me da categoria da subalternidade como é descrita por José de Souza Martins: “No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política. Induz-nos a entender a diversificação de concepções, motivos, pontos-de-vista, esperanças, no interior das diferentes classes e grupos subalternos” (1989, p.98).

dá sentido a todas as suas práticas. Acredita-se que os subalternos tenham condições de ressignificar o mundo conforme as condições em que vivem. Esta era uma das hipóteses da pesquisa.

A leitura dos grupos oficiais sobre a vida dos subalternos parece-nos inadequada em razão de seu método dedutivo, ou seja, partem de conhecimentos gerais, elaborados com base no universo simbólico da cultura oficial e aplicados, inadequadamente, ao universo simbólico dos grupos subalternos.

O esforço da investigação consistia em perceber a existência dos subalternos no contexto social e em observar as relações de poder e as práticas enquanto diferentes, e não apenas como supostamente iguais. Esse esforço exigiu uma postura teórica dialético-fenomenológica que possibilitou desvelar as contradições no interior do cotidiano popular e as relações deste com o contexto oficial. Exigiu, ainda, uma atitude ética, não preconceituosa, para que se pudesse ver o mundo dos subalternos como um modo próprio de “ser”, e não apenas como um “não-ser”, relativamente ao ser dos grupos dominantes.

O processo de investigação foi realizado com a participação de duas equipes: a dos observadores, formada por lideranças comunitárias, e a de pesquisa, constituída por professores da UPF e do Itepa.

Partindo do pressuposto de que o subalterno resiste a explicitar sua concepção do mundo a pesquisadores estranhos à sua convivência, optou-se pela mediação dos agentes já inseridos nas comunidades. Estes realizavam as observações e as registravam, segundo a leitura que faziam dos cotidianos de sua convivência. À medida que registravam suas observações, as quais eram sistematizadas e analisadas nas sessões de estudo, esses agentes-observadores modificavam o modo de compreender o seu mundo e refaziam a sua leitura; operava-se neles uma mudança na forma de compreender o contexto, e sua ação junto às comunidades também se modificava. Enquanto faziam a mediação entre os populares e os pesquisadores, os agentes-observados construía novos conhecimentos, que lhes possibilitavam uma nova compreensão do cotidiano e, enquanto modificavam a si mesmos, modificavam o seu modo de agir. A vivência desta prática veio confirmar as conclusões do trabalho sobre “práticas de religiosidade e saúde popular”⁵⁶, que utilizou a mesma metodologia de investigação. Na introdução do volume citado, afirma-se: “O fato

⁵⁶ BENINCÁ, Elli (Coord.). Práticas de religiosidade e saúde popular. In: *Religiosidade e saúde popular*. Passo Fundo: UPF, 1991, 125p. p.77-101 (Cultural e religiosidade popular, 1)

de os ‘agentes de pesquisa’ terem envolvimento comprometido nas comunidades contribui para a obtenção de um maior e mais profundo conhecimento dos acontecimentos e das situações vivenciadas pelos grupos populares” (1991, p.17).

O conhecimento, portanto, produzido através da investigação social utilizando a metodologia da práxis como instrumento de trabalho, é dinâmico e, ao mesmo tempo, transformador.

A reflexão sobre a autoridade tem por objetivo compreender como a comunidade recorre a ela e como se processa o exercício do poder no seu interior. Tendo como referência uma comunidade onde o processo de observação, com as sessões de estudo, se estendeu ao longo de três anos, tentarei explicitar a trama de relações de poder que se opera entre as pessoas da comunidade e, desta, com os outros centros de poder.⁵⁷

Os depoimentos dos observadores mostram que não há necessidade de fazer concursos ou eleições para determinar quem exerce o poder numa comunidade. Há um saber comum (senso comum) que indica onde e com quem está o poder. O comerciante, a benzedeira, o traficante, os ministros e pastores das Igrejas presentes no bairro, o líder sindical, o vereador, o presidente da associação de bairro podem nunca ter se reunido para discutir e programar as ações do bairro, mas todos sabem os limites e o espaço do seu poder. Quando alguém invade e avança sobre o campo dos outros, ou estes se submetem, ou se abre um conflito de poder, que, muitas vezes, só é resolvido com a eliminação de uma das partes. As decisões por parte de quem detém poder e o acatamento de parte dos súditos se regem por leis e normas sobre as quais ninguém precisou legislar e normatizar. Há um saber comum que orienta a todos, no qual prevalecem os sentimentos de justiça e o princípio da autoridade. Todos os que detêm e exercem o poder detêm e exercem autoridade. Se o sentimento de justiça é o critério máximo na ordenação da comunidade, por outro lado, o princípio da autoridade se inscreve como o elemento estruturante da comunidade, bem como do seu processo de desenvolvimento. A autoridade vincula-se à ordem, à disciplina e ao fazer.

⁵⁷ Sobre o tema “relações de poder” e “exercício da autoridade”, remeto o leitor para os seguintes textos: BENINCÁ, Elli. O exercício do poder. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, Itepa, ano XIV, n.45, p.33-42, jun. 1997 (trata do poder conquistado, poder instituído e autoridade); BENINCÁ, Elli; Acadêmicos do 3º ano de teologia. A condução e assessoria a uma proposta político-pedagógica. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, Itepa, ano XIV, n.46, p.43-54, set. 1997 (aborda o exercício do poder na construção e condução de um projeto político-pedagógico) e ANDREOLLA, Neusa; DE MARCO, Rosane; Grupo de pesquisa. A escola de periferia no olhar do professor-pesquisador. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, UPF, Ediupf, v.2, n.1, p.31-62, dez. 1995 (O item 4 – Alguns elementos sobre o exercício de poder na escola – aborda as relações de poder entre professor e aluno de periferia).

Quando uma comunidade inicia um processo de busca de autonomia, requer, imediatamente, a presença de uma autoridade, a qual se manifesta na ação das lideranças orgânicas, ou seja, provindas do interior do grupo social, ou vindas de fora, denominadas lideranças “estranhas” à comunidade. As lideranças orgânicas normalmente sustentam entre si conflitos internos provenientes de atitudes autoritárias, seja daquelas pessoas que sempre exerceram o poder, que o desejam e lutam para sobreviver como autoridades, seja das lideranças emergentes, portadoras de novos projetos sociais e políticos e de outras visões de mundo, mais adequadas às novas gerações. Esses conflitos são permanentes nas comunidades e concedem uma certa dinâmica à vida comunitária.

Quanto às lideranças “estranhas” que penetram na comunidade pela via religiosa (agentes de pastoral das diversas Igrejas), pela via educacional (professores), ou através de atividades assistenciais e políticas, nem sempre essas recebem a adesão dos seus súditos. Existem, em contrapartida, agentes (religiosos, educacionais, assistenciais, políticos) que, ao ingressarem numa comunidade, através de uma atividade específica, conseguem a estima de todos, sendo-lhes concedida legitimidade para decidir e propor alternativas em nome do grupo. Já outros agentes, aparentemente, são aceitos pela comunidade, contudo, não lhes presta adesão em suas decisões. Esta recorre ao princípio da subalternidade, calando-se quando da tomada de decisão e omitindo-se quando da execução; às vezes, sente-se ameaçada pela autoridade estranha. Nesse caso, presta apoio às lideranças na hora da tomada de decisão, mas utiliza-se da ambigüidade⁵⁸ de comportamento e age, posteriormente, “como se não tivesse prestado adesão”; não briga nem se confronta com a autoridade. Há um saber comum que lhes indica ser a parte mais frágil da relação conflitual; prefere, por isso, não se envolver, embora tenha procedido de forma ambígua quando da tomada de decisão. A ambigüidade não pode ser avaliada apenas como uma

⁵⁸ Marilena Chaui, em sua obra *Conformismo e resistência*, mostra que o termo “ambíguo”, pela sua indeterminação, não goza de prestígio para os investigadores que se pautam pelo rigor metodológico. Apesar disso, a ambigüidade, no sentido de que um termo pode sustentar duplo sentido faz parte de nossa comunicação rotineira. “O vocábulo ‘ambíguo’ não goza de boa reputação. Sinônimo de incerto, indeterminado, duvidoso, dúplice, sugere o que é pouco rigoroso, do ponto de vista teórico, e pouco digno de confiança, no plano moral. Costuma ser substituído pelo termo ‘complexo’, para sugerir paciência e agudeza no exame dos fatos, recusa de simplificações. Intelectualismo e empirismo abominam as ‘facilidades’ que a palavra *ambigüidade* sugere. A ela contrapõem alternativas, dicotomias: a clareza e a distinção das idéias e das coisas exigem que sejam *ou isto ou aquilo*. Jamais isto e aquilo ao mesmo tempo e na mesma relação. *Eppur si muove...* Há ambigüidade” (1986, p.121). “Ambigüidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas que, como dizia ainda Merleau-Ponty, somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo” (Ibidem, p.123).

questão ética. No senso comum popular, os súditos utilizam-se da ambigüidade como estratégia de resistência e sobrevivência. No pensar dos grupos dominantes, o agir ambíguo é entendido como fraqueza, covardia e desinteresse; em oposição, para a comunidade, é concebido como espaço de autonomia e liberdade.

Os agentes que buscam espaço na comunidade para desenvolver projetos políticos, educacionais, assistenciais, religiosos e que não obtêm sucesso geralmente acusam a comunidade pelo seu fracasso. Alguns especialmente religiosos, utilizam-se de suas funções institucionais para ameaçar a comunidade com castigos e vinganças; recorrem a forças superiores para fazer, no seu entender, justiça, embora tal procedimento se constitua em atitude vingativa.

A estratégia da ambigüidade permite aos súditos, quando ameaçados, bajular as ações da autoridade, fazendo-a crer ser benquista pela comunidade. A eficácia de tal estratégia se concretiza na força de tornar ineficaz a ação da autoridade. Assim, a fraqueza dos súditos transforma-se em poder de resistência e o poder da autoridade fragiliza-se pelo fracasso de seus projetos e ações.

O relatório da pesquisa (1994) narra um fato muito comum entre os agentes sociais orgânicos:

Assim como na sociedade em geral, também nas comunidades, os detentores do poder se julgam detentores do saber. Fazendo uso do autoritarismo, os subalternos também podem reproduzir tal comportamento. A pesquisa mostra que isso é muito freqüente na vida e na organização das comunidades. O autoritarismo nas pessoas, quando chegam ao poder, provoca conflitos na medida que estabelecem a desigualdade entre os iguais, no interior da própria comunidade. Um agente de pastoral narrou um fato que explicita essa questão: Não faz muito tempo que foi criada a Associação de Bairro. A diretoria foi eleita provisoriamente. Os membros da diretoria eram iguais a todos os moradores da Vila. Logo que assumiram, encaminharam vários assuntos junto ao poder público, do qual pouco conseguiram. Solicitaram apoio à comunidade que se prontificou a realizar promoções, mas o presidente não quis realizar tais atividades que, para tanto, tinha apoio da comunidade. Solicitou dinheiro da comunidade, mas esta negou-se, porque isso não seria uma forma de participação. Como resposta, o presidente marcou a data da eleição para a escolha da nova diretoria. Foi até à igreja e numa celebração, foi-lhe concedida a palavra, quando falou de forma arrogante, humilhando a comunidade. Afirmou que a comunidade se negou a participar e que ele havia feito o que podia. A comunidade presente, sem saber o que estava acontecendo, ficou em silêncio, resignada. Não protestou e as poucas manifestações havidas davam conta da aceitação do “sermão” passado pelo presidente.

A fala do presidente não só foi autoritária mas dogmática. Ele tinha o saber e as soluções para os problemas da comunidade. Se não conseguiu realizar os projetos, era por “culpa” exclusiva da comunidade que é ignorante e que não quis participar, na sua opinião.

O que chamou a atenção dos agentes presentes à sessão de estudos foi a sabedoria que ele pressupunha ter. Ele era igual a todos os moradores da comunidade. Era trabalhador como os demais; morava numa casa igual às demais e possuía o mesmo nível cultural, embora não tivesse o mesmo nível crítico de consciência. A partir do momento que assumiu o poder se apresentou como possuidor do saber inerente a todas as situações da comunidade. A pergunta feita pelos agentes era: “Como se dá essa transformação? Basta chegar ao poder para se apossar do saber”(BENINCÁ; EQUIPE DE PESQUISA, 1994, p.9-10).

Noutra sessão de estudos, outra liderança narrou outro fato que mostra como a autoridade paternalista se frustra diante da não-adesão ao projeto político-social envolvido na ação paternalista. O paternalismo foi apresentado pelos observadores como força de corrupção, e não de transformação social.

O paternalismo, que é uma forma sofisticada de autoritarismo, é uma doença geradora de passivismo e de individualismo, de agentes corruptores da comunidade. O ambiente mais propício para o paternalismo se desenvolver é o espaço onde as necessidades básicas não estão sendo atendidas. A pobreza extrema e a fome são sintomas de que há necessidades não atendidas. Para os que são vítimas dessas condições sociais, alimentos, remédios, roupas e casa são necessidades que se colocam em primeiro plano; já a organização comunitária e religiosa é necessidade secundária. Enquanto as básicas não forem atendidas, nenhuma organização, religiosa ou política, conseguirá estabilidade. Naquela vila um agente de pastoral atuava de forma paternalista. Durante vários anos, distribuiu roupas e alimentos para as famílias da vila. Na compreensão do agente, os pobres deveriam manter-se fiéis à sua pregação e à comunidade religiosa católica. O trabalho desenvolvido pelo agente nunca ultrapassou o assistencialismo, já que foi incapaz de organizar a comunidade de modo a eliminar as causas da pobreza em que os moradores se encontravam.

A desilusão do agente foi grande quando outro agente de pastoral, de outra confissão religiosa, foi à vila distribuir alimentos e roupas em troca da participação dos pobres na sua Igreja. A debandada foi geral. Para os pobres, o importante eram o alimento e as roupas, pouco importando sua origem. O agente católico, além de ficar sozinho e esbravejar contra o pastor da outra Igreja, concluiu que, com os pobres, não vale a pena trabalhar, pois não há reconhecimento e só sabem “correr atrás” de quem oferece comida. *Eles se vendem por qualquer coisa*, resmungava. O fato foi narrado numa sessão de estudos e os agentes observaram que a fome e a pobreza são as doenças mais graves nas periferias da cidade; assim, não há maior prioridade que sobreviver.

Os portadores do saber popular, no seu núcleo de “bom senso”, elaboram códigos de comportamento fundamentados em suas necessidades básicas e na sua força de resistência na luta pela vida; por isso, não temem a autoridade das lideranças, quer orgânicas, quer estranhas. Conforme suas possibilidades e condições, emprestam-lhes o apoio e lhes concedem adesão enquanto estas atendem a suas necessidades primárias. Sem se opor e sem se confrontar com as autoridades, quando não lhes oferecem mais as condições de vida, passam para outros grupos e se submetem a outras autoridades. Contudo, quando uma comunidade nega adesão a uma autoridade, não o faz por rejeitar o princípio da autoridade. O abandono de uma autoridade é feito em nome de outra, e a questão é saber quem é essa “outra autoridade”. Muitas vezes, a mudança é evidente, como no caso da comunidade, anteriormente citada; em outros casos, porém, a autoridade à qual a comunidade se submete está oculta. Trata-se de autoridades institucionais, sobretudo religiosas, que exercem forte poder sobre as consciências da comunidade e cuja força se oculta na cultura, nas tradições e nos costumes. Elas continuam vigiando e controlando as consciências, principalmente no aspecto moral. A liberdade concedida às consciências assim resignadas coincide com o exato cumprimento dos códigos e normas propostas pela autoridade.

Esse procedimento foi observado numa comunidade do meio rural próxima à cidade de Passo Fundo, RS. Durante mais de trinta anos, trabalhou naquela comunidade um padre muito ativo e de forte liderança, cujas falas eram sempre fortes, tanto nas celebrações como noutros espaços junto às famílias. Sua palavra era sempre uma ordem, a qual ninguém se atrevia a pôr em questão. Qualquer atitude que viesse em desabono à sua compreensão teológica era razão de ameaças e de prognósticos de castigos. As intempéries, como a seca, granizo, ventanias e doenças encontravam sua justificativa no descumprimento da lei e dos mandamentos. A atitude forte e autoritária do padre levou a comunidade à resignação e ao silêncio, à perda da palavra. Em qualquer reunião, não apenas religiosa, sempre que houvesse a presença de uma autoridade, o povo silenciava. Os encontros de professores nas escolas, ainda hoje, após trinta anos da morte do religioso, se ressentem do passivismo e do silêncio. Por trás das decisões que as pessoas devem tomar e assumir, parece sempre estar presente a autoridade do padre, cujo poder não se desfaz e se faz presente nas consciências das pessoas. A teologia que inspirava suas práticas religiosas e políticas se traduziu em cultura, razão pela qual transpôs os limites das gerações que foram por ele educadas; transformou-se e sedimentou-se em senso comum.

Na opinião de alguns pedagogos que atuaram junto aos professores nas escolas daquela comunidade, hoje município, é preciso devolver a palavra para aquela população: “É preciso fazer as pessoas falarem”. Todavia, tal procedimento pedagógico só terá sucesso se for atingido o núcleo do senso comum de que são portadores e este for ressignificado. Para isso, será necessário substituir o sentido de medo e insegurança frente à autoridade por outros sentidos, que gerem liberdade e autonomia.

Esse fenômeno teve e tem sua aplicação difundida e enraizada na cultura dos “coronéis” e “caudilhos” que ainda intimidam e ameaçam as populações interioranas do meio rural e das periferias das cidades. A resignação dessas populações e a ambigüidade de comportamento frente a todos esses autoritarismos constituem o núcleo do passivismo, que se torna irredutível ao se incorporar ao senso comum. Se, por um lado, esse passivismo é lucrativo e vantajoso para a política autoritária, por outro, é o maior desafio pedagógico para se construir pessoas críticas e em condições de buscar sua autonomia e libertação.

Nas comunidades em que prevalece a população de origem européia e também nas em que a teologia e pedagogia tradicional⁵⁹ tiveram influência, o senso comum incorporou os princípios dessa teologia e pedagogia, embora de forma fragmentada. Por isso, o poder dessas lideranças fortes e autoritárias continua a operar nas consciências das pessoas de forma oculta e silenciosa. A não-adesão a projetos sociais revolucionários encontra respaldo na palavra, ainda viva, dessas autoridades autoritárias.

Hernâni Donato, ao escrever a *História de Galileu, o devassador do infinito*, recorda algumas manifestações do senso comum da época de Galileu, as quais, embora revelem a ação de uma concepção do mundo ingênua, deixam entender a força da teologia tradicional na rejeição das novas descobertas de Copérnico, Kepler e Galileu. O povo entendia que a autoridade divina tinha sido ultrajada pelos inventos da luneta, do telescópio, do microscópio e a descoberta dos satélites do planeta Júpiter. Galileu, segundo

⁵⁹ O manual *Filosofia de educação* oferece-nos um conceito da “pedagogia tradicional-escolástica”: “Educação é a influência deliberada e sistemática, exercida por maturos sobre imaturos, através da instrução, disciplina e desenvolvimento harmonioso de tôdas as potencialidades do ser humano: física, social, intelectual, estética e espiritual, de acôrdo com sua hierarquia essencial, por e para seus usos individuais e sociais, dirigidas no sentido da união do educando com seu Criador, como fim último (sic)” (REDDEN; RYAN, 1956, p.30). Entendo como “pedagogia tradicional” um ensino caracterizado pela transmissão-assimilação de conhecimentos-verdades centrados no professor, que expõe as lições magistralmente a alunos que passivamente ouvem para depois devolverem na forma de exercícios e provas. Trata-se de uma concepção de ensino na qual os alunos não se reconhecem como sujeitos na relação pedagógica (SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Polêmicas do nosso tempo, 5)).

a opinião do senso comum, havia infringido as normas e a harmonia do universo quando desnudara o céu tirando-lhe o véu do mistério, vasculhando sua intimidade e descobrindo a presença dos satélites. Tal atitude ficou evidenciada por ocasião da peste e da guerra na região de Florença. O senso comum popular atribuía tais acontecimentos a um ato de vingança divina, por terem sido violadas as leis do universo. Tratava-se de responsabilizar Galileu por sua atitude investigatória.

Os camponeses ouviam falar da guerra que se avizinhava por cima dos Alpes. E acautelavam-se, ocultando o que pudessem, deixando de cuidar da terra, resmungando e perguntando. Falavam de três misteriosos cometas surgidos recentemente. Eram avisos. Havia maldição nos céus. Florença teria culpa se a guerra e a peste atingissem a Itália.

Por quê? Qual a relação de Florença com os cometas e a guerra?

Ora, os Médicis estão aparentados com o Imperador Fernando e este promove a guerra contra povos insubmissos do seu vasto território.

A guerra viria, assolaria a Itália, mataria camponeses depois de incendiar suas casas e saquear seus celeiros. Por culpa dos florentinos!

Um florentino, servidor do grão-duque, escarafunchara o céu até arrancar os três cometas do esconderijo onde Deus os tinha acorrentado! (1971, p.122).

Era necessário, portanto, descobrir o autor do caos, da peste e da guerra e castigá-lo. Era preciso destruí-lo porque havia gozado de momentos de prazer ao contemplar a nudez das estrelas. Galileu havia cometido um atentado contra a autoridade de Deus.

E a peste ressurgiu, com extrema virulência.

Fecharam-se as portas das cidades, queimaram-se casas, perseguiram-se, para matar, pessoas apontadas como disseminadoras do mal. O pânico tomou conta das multidões e o desatino saiu à rua, provocando conflitos, correrias, saques, mortes.

Sucedia assim além dos Alpes, mas também em Milão, Veneza, Roma, Florença...

Do palácio, o filho mandou aviso: entre os muitos boatos relativos à origem da peste ganhava corpo o de que fosse causada pelas novas estrelas. E que o mal baixara à Terra pelos instrumentos postos a esmiuçar o céu. Isso queria dizer que os mais assustados poderiam criar dificuldades para um homem como Galileu. Permanecesse fechado em casa, ou saísse da cidade.

Fechou-se, com um velho criado, e deu-se à angústia pela sorte do livro e ao receio de ser agredido como causador da peste (DONATO, 1971, p.131).

A consciência do senso comum medieval tinha na autoridade divina o princípio da ordem do universo e a causa de todo o bem e de todos os males. As descobertas de Galileu, no olhar do senso comum, não faziam sentido; nem o povo concedia veracidade a tais invenções. A teologia, porém, presente no senso comum, entendia que a atitude de Galileu fora uma blasfêmia contra o Criador. E a autoridade, uma vez ofendida, se vingaria. Era o que estava acontecendo pela guerra e pela peste. A solução apresentada pelo senso comum

era a eliminação, ou seja, a morte daquele que afrontara o poder de Deus. Na autoridade, estavam a força e o poder, mas também a capacidade de vingança, significando que ninguém deve se opor à autoridade, à qual se deve submissão. Quando, porém, alguém rompe com uma autoridade, é porque já se pôs sob a proteção de outra, aceita como mais poderosa. O passivismo, quando incorporado ao senso comum, inevitavelmente, requer a proteção da autoridade. As pessoas de atitudes passivas frente à autoridade, quando passam ao domínio de outra que age e pensa diferentemente, parecem se modificar. A concepção do mundo, aparentemente, transforma-se, todavia apenas estão transferindo sua submissão para outra autoridade. É o que aconteceu com dona “Jota”.

Muito querida por seus filhos, netos e bisnetos, dona “Jota” ingressou num movimento de terceira idade no qual se integrou. As pessoas de sua convivência dizem que ela se modificou depois disso: veste-se diferente, fala sobre assuntos sobre os quais antes não se manifestava e participa de festas e reuniões que antes rejeitava. Nas conversas informais que ela mantém fora do grupo da terceira idade, dona “Jota” tem uma explicação muito simples para justificar suas opiniões e as mudanças no seu modo de agir. Recorre, simplesmente, à autoridade da professora que a acompanha no grupo, deixando entender que gosta das mudanças, mas sustentando-se na garantia da autoridade da professora. Os rituais, como a dança, a expressão corporal, caminhadas, lanches partilhados, levaram dona “Jota” a ressignificar os sentidos do trabalho, do lazer, da convivência e do seu cotidiano, contudo ela continua submissa à autoridade, não adquiriu sua cidadania. A mudança dos sentidos pode ter provocado uma nova compreensão no seu cotidiano, mas não houve transformação, visto que a submissão não lhe permite ser sujeito de suas ações. O princípio da autoridade é mais forte e está enraizado mais profundamente do que o princípio da subjetividade. Mudaram os condicionantes que operam diretamente sobre a consciência de dona “Jota”, mas não houve alteração no princípio fundante do senso comum. Todos os familiares dizem que dona “Jota” mudou, porém ela continua dependente e submissa; não conseguiu atingir o domínio da autonomia. O senso comum vincula-se ao princípio da autoridade, que mantém a submissão de dona “Jota”.

As pedagogias críticas que trabalham com a formação do professor reflexivo e que propõem a autonomia como meta pedagógica nem sempre levam em conta a força do senso comum e a necessidade de proteção na busca da autoridade. Por outro lado, há hoje, nos meios acadêmicos, uma grande resistência a buscar as pedagogias tradicionais para compreender as pedagogias autoritárias que invadem as salas de aula e pautam as

relações políticas e sociais da nossa sociedade moderna. O preconceito religioso impede que se avalie, em profundidade, a presença da pedagogia de inspiração teológico-escolástica no senso comum. Penso que o fracasso de muitos projetos político-pedagógicos inicia-se pela ausência de uma avaliação mais séria e aprofundada da ação do senso comum como inspirador pedagógico-prático. Muitos pedagogos pensam que o senso comum é apenas um conhecimento ingênuo, próprio das pessoas que não tiveram acesso à ciência e à filosofia, não percebendo que, enquanto consciência prática, o senso comum é o condutor de toda a ação humana.

CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA DA PRÁTICA E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO SENSO COMUM

p. 117-139

A PEDAGOGIA DA PRÁXIS E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO SENSO COMUM

1 A relação teoria e prática na atuação do senso comum

O terceiro capítulo procura centrar a atenção na forma como penetrar no núcleo do senso comum e descobrir como intenciona as ações, enquanto consciência prática. Ao oferecer os sentidos para a consciência prática e intencionar as ações, o senso comum pode se mostrar prestativo, dispondo-os para que a consciência prática os transforme em intenções, mas pode também resistir ou disfarçar sua ação, gerando ambigüidades para a consciência. O caráter pedagógico do senso comum expressa-se nessa capacidade de transformar e resistir aos processos de mudança, principalmente quando tais sentidos a serem transformados não estão disponíveis, porque não foram experiencializados.

A tarefa primordial deste terceiro capítulo é a verificação de como se dá a relação entre a intenção e a ação no âmbito do senso comum. A pedagogia da práxis servirá como paradigma da ação transformadora consciente, sem, contudo, descartar a ação espontânea da consciência prática. Proponho-me a observar se o processo de ressignificação dos sentidos, consciente ou não, seria a possibilidade de mudança de concepção do mundo.

Como fonte de investigação sirvo-me da pesquisa em desenvolvimento sobre “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores” (Anexo), que já vem observando e refletindo sobre o tema do senso comum e sua relação teoria e prática.

Dois elementos devem ser levados em conta nessa análise: a) a relação teoria e prática, enquanto possibilidade de coerência ou ambigüidade; b) os limites e possibilidades de transformação do senso comum, através da ressignificação dos sentidos nele presentes.

A ressignificação é um processo de reelaboração dos sentidos que passa pela via da práxis⁶⁰, quando teremos, então, uma ação transformadora consciente – práxis pedagógica, ou pela via da não-consciência-consciente, na qual os sentidos presentes no cotidiano cultural são substituídos por outros de forma espontânea.

O caráter pedagógico do senso comum expressa-se também no processo de valorização ou desqualificação dos sentidos construídos no cotidiano cultural ou nele reconstruídos. Mas, como já observamos, os sentidos são a própria consciência, e esta potencialidade, enquanto concepção do mundo, avalia os sentidos e orienta as ações humanas. Pode-se, então, entender que os sentidos extraídos do cotidiano cultural são a fonte primeira do caráter pedagógico do senso comum. Por isso, as novas experiências oferecidas pelo ambiente externo serão acolhidas quando coerentes com o conjunto de sentidos que formam o senso comum, ou desqualificadas se se apresentarem como ameaça à sobrevivência, ou se estiverem em desacordo com as intenções já presentes no senso comum.

Os sentidos oferecidos pelo ambiente externo ao cotidiano cultural podem não ultrapassar o nível dos preconceitos. Enquanto a consciência não conseguir realizar a auto-reflexão, tais informações e experiências serão aceitas como válidas. Luiz Armando Gandin observa muito bem como se podem transpor preconceitos (sentidos) para a consciência da criança em sala de aula, os quais são apresentados como conhecimentos verdadeiros e, por isso, induzem-na a agir de forma injusta.

[...] quando, em nome da valorização da diferença, educadores trazem para suas salas de aula a temática do índio, é preciso pensar que tipo de conseqüências esta iniciativa tem em termos do senso comum existente sobre este tema. É fato que a nossa sociedade tende a tratar índios como “criaturas exóticas”, “primitivos” ou “selvagens”. É preciso que pensemos se as atividades que as escolas fazem no dia do índio, para continuar neste exemplo, não reforçam estes estereótipos. Ao apresentar índios quase como figuras que poderiam estar em museus, como uma exposição do que é “selvagem”, o que fazemos é desumanizar, despersonalizar seres humanos, reproduzindo idéias preconceituosas. Mas tudo isto é feito, dirão alguns, com o intuito de mostrar o quão socialmente sensível é a escola. Precisamos estar atentos para o fato de que no dia-a-dia da escola repetimos discursos e práticas que, longe de questionar os modelos dominantes, representam um reforço destes (2000, p.60).

Gandin traz um segundo exemplo para mostrar como certas posturas de caráter pedagógico encontram suas raízes na estrutura do senso comum e na forma como foi

⁶⁰ O conceito de *práxis* assumido nesta reflexão foi definido da seguinte forma: “Queremos entender por *práxis* a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação.” (HURTADO, 1992, p.45).

repassada a informação. Ao receber a informação sobre um objeto ou situação política, o aluno constrói o sentido desse objeto ou de uma situação, o qual, então, constitui-se em conhecimento que se incorpora ao patrimônio do senso comum. Assim se expressa Gandin:

Um outro exemplo é a noção de ciência com a qual trabalhamos nas escolas. Ensinamos ciências nas escolas como se existisse apenas uma possível visão sobre um determinado fenômeno físico ou químico. Os alunos não aprendem nada sobre a história das diferentes concepções em diferentes momentos, nem sobre as disputas de posições díspares. Assim, a visão que os alunos recebem é de uma ciência estática, sem história e sem conflitos. Qualquer um que acompanha a pesquisa de ponta em qualquer área científica sabe que o que se considera “verdade” em termos de ciência muda com novas investigações que se sucedem a cada dia. Mas a ciência da escola é um conhecimento sem questionamentos e sem espaço para o conflito. Esta visão de ciência acaba por reforçar um senso comum que vê a sociedade como estática, que vive a repetição de verdades naturais e inquestionáveis no cotidiano (2000, p.60).

No processo de pesquisa⁶¹, o grupo refletiu sobre a relação existente entre a concepção do mundo ingênua ou crítica e a ação intencionada por tal concepção. Percebeu que há coerência entre a ação feita de forma consciente ou inconsciente e a matriz consciencial que a inspira; também, que a concepção do mundo, na medida em que se nutre do senso comum, opõe resistência e, na maioria das vezes, desconsidera a ação discursiva teórica. O senso comum mantém-se como núcleo inspirador da ação prática, ao passo que o discurso teórico, como a preleção de sala de aula, não consegue se instituir em princípio orientativo da ação prática, a não ser que se incorpore como senso comum. O senso comum mantém sua coerência com a prática porque é possuidor dos sentidos, ao passo que a preleção teórica discursiva pode trazer informações sobre as quais a consciência não tem sentidos disponíveis.

Por isso, a ação pedagógica, núcleo onde se dá a relação da teoria com a prática, envolve níveis diferentes de consciência. O senso comum pedagógico, no seu estágio primário, onde a relação teoria e prática acontece de forma inconsciente, transforma-se em consciência prática, por essa razão também denominada de “consciência disponível”. Nesse nível de relação, há coerência entre a consciência disponível que informa e a ação intencionada pela consciência. A coerência é evidente de forma que nos permite agir espontaneamente no âmbito do nosso cotidiano. “É possível discorrer, imaginar ou pensar sobre assuntos diversos, enquanto manipulamos objetos e realizamos ações no domínio da consciência prática. A

⁶¹ Projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”.

relação entre a consciência prática e a ação é tão forte que agimos de forma rotineira sem nos darmos conta das coisas que realizamos” (BENINCÁ, 2000b, p.102).

Se, de um lado, constatamos a coerência na relação da consciência prática com a ação por ela intencionada, por outro, percebemos que, nesse âmbito do senso comum pedagógico, muitas ações se apresentam de forma fragmentada, sem coerência entre uma e outra, ou seja, percebemos as ações entre si como contraditórias. É preciso, por isso, verificar onde se localiza o fenômeno da contradição, da incoerência e da fragmentação. Já vimos que a relação da consciência com a ação é coerente. Devemos, pois, pressupor que a fragmentação reside no domínio do senso comum, e não no agir, pois este não acontece sem a intenção, mesmo que seja inconsciente. A intenção é a própria consciência na qual se localizam as contradições e a fragmentação, que, na sua ação espontânea, projeta para a prática as contradições nela existentes.

O discurso teórico, mesmo que seja coerente enquanto estrutura de pensamento, não tem acesso à orientação prática do agir, razão pela qual se diz que “uma coisa é a teoria e outra é a prática” (BENINCÁ, 2000b, p.103). Uma professora queixava-se de sua incapacidade de coerência pedagógica dizendo: “Fiz cursos de especialização, conheço as teorias pedagógicas, mas quando entro em sala de aula, a prática é outra” (p.103). Não basta dar-se conta das contradições entre o discurso e a prática; o problema reside em identificar o núcleo do senso comum que inspira a prática e transformá-lo. Há a possibilidade de uma pessoa perceber a contradição apenas no domínio fenomênico: ela se dá conta do seu agir contraditório, porém não sabe localizar a fonte das contradições; por isso, pode angustiar-se por desejar transformar seu agir, mas seu esforço ser inútil. Essa situação é comum nas pessoas que se regem pelo senso comum pedagógico, nas quais prevalece o espontaneísmo da consciência prática, que atua de forma inconsciente. As pessoas percebem as contradições no seu agir, mas não conseguem dar coerência à consciência; estão conscientes das contradições, mas falta-lhes a reflexão, que possibilita à consciência tornar-se mais coerente.

A ação humana é sempre uma prática intencionada. Não se pode, portanto, falar em prática sem ter presente a intenção, que determina a prática. Ao se falar em teoria e prática, mesmo como ato dicotômico, deve-se ter o cuidado de não fazer recair tal dicotomia sobre a relação intenção-ação. A intenção é um elemento constitutivo da prática; logo, não se situa no paradigma da teoria, só existe na construção da ação.

A questão teoria e prática não se localiza no espaço da relação intenção-ação, nem se refere ao agir de forma isolada, que não existe sem a intenção. A dicotomia “teoria e prática” se explicita quando um discurso não consegue se transformar em consciência-intenção. O discurso se mantém estéril porque é vazio de ação; pode, até, contrapor-se a outra intenção que se expressa de forma contraditória; pode, também, ser originário de uma compreensão teórica correta sobre determinada situação política ou pedagógica; é possível, inclusive, que chegue a fazer propostas de transformação de situações avaliadas como injustas. Contudo, se não conseguir ressignificar os sentidos presentes no senso comum disponíveis para serem intencionados pela consciência, não conseguirá se tornar prático. A dicotomia, por isso, localiza-se entre o discurso sem ação (teoria) e a prática intencionada pelos sentidos presentes no senso comum. A consciência, por disponibilizar os sentidos, é, por essa razão, denominada de “consciência prática”.

O fenômeno da dicotomia teoria e prática é muito comum nas escolas, sobretudo entre os professores. Em reuniões de avaliação, eles chegam a condenar erros pedagógicos cometidos e injustiças feitas contra os alunos; evidenciam também as dificuldades pedagógicas e sugerem propostas, quase sempre de forma imperativa, para superar as dificuldades e problemas avaliados. Quando, porém, chega a hora de agir, a consciência disponibiliza os sentidos que lhes estão “à mão”, de modo que intencionam a ação com base nesses sentidos disponíveis, e não no discurso elaborado na avaliação. Então, o discurso separa-se do agir, mantém-se no nível do “falatório”. Para que a ação possa construir-se, faz-se necessária a presença de uma intenção bem objetiva; o agir é a concretude de uma intenção em movimento. O discurso, por sua vez, mesmo que se estructure numa compreensão teórica do mundo, sua visão discursiva genérica, não consegue se transformar em intenção prática. Ao hiato que se estabelece entre a estrutura do discurso e a ação intencionada denominamos de “dicotomia entre teoria e prática”.

O discurso, enquanto teorização, afasta-se do domínio do senso comum. O teorizar é um esforço de compreensão, inclusive, do próprio senso comum. Basta ver que uma pessoa chamada “teórica”, enquanto constrói sua teoria, rege-se pela lógica e pela metodologia que a teoria requer; na sua prática cotidiana, porém, rege-se pelo senso comum. Se, na teoria, o teórico mantém o controle sobre a lógica de todos os movimentos e ações, na sua cotidianidade rege-se pela consciência prática e suas ações podem ser totalmente espontâneas.

Stephen Kemmis, ao se referir à teoria da prática educativa de Wilfred Carr, atribui-lhe o seguinte pensamento:

Não apenas sustenta que devemos nos interessar tanto pela teoria dos "práticos" como o estamos fazendo pelas suas práticas e que devemos estudar as práticas dos "teóricos" de forma tão minuciosa como o fazemos com suas teorias, o que quer dizer que o trabalho da prática educativa e da elaboração teórica devem desenvolver-se conjuntamente (1996, p.19).⁶²

Embora Kemmis não se detenha na avaliação da prática dos teóricos, desenvolve um esforço de reflexão para entender como se constitui o teórico do prático. Mostra o processo histórico da elaboração cultural que denomina de "teórico" e que orienta o prático. Na investigação que venho conduzindo, entendo que o teórico do prático se expressa como senso comum. Não se trata de uma "teoria" do senso comum, mas de um conjunto de fragmentos, extraídos de uma determinada teoria ou de várias teorias, que emprestam suas conclusões em forma de conhecimentos intencionados. As observações junto aos grupos populares, mostraram-me que a pedagogia inspirada na teologia escolástica medieval, em muitos contextos, exerce maior influência do que outras teorias pedagógicas.

Em contrapartida, a construção de uma teoria pedagógica não significa que, necessariamente, se transforme em consciência disponível para intencionar o agir humano: pode permanecer como intenção sem ação.

2 Como atingir o núcleo do senso comum

Na relação teoria e prática, percebemos que as contradições não são propriedade da prática, ou seja, da ação. Vimos também que há coerência entre a intenção e a ação, concluindo que as contradições se encontram na estrutura do senso comum. A tarefa que me proponho será verificar como atingir o núcleo do senso comum e ver qual é a possibilidade de sua transformação.

Dissemos que há duas vias de acesso ao núcleo do senso comum: a primeira se refere ao discurso sobre a prática; a segunda permite chegar ao núcleo do senso comum através de práticas que ressignificam os sentidos presentes no senso comum.

⁶² "No sólo sostiene que tenemos que interesarnos tanto por las teorías de los 'prácticos' como lo estamos por sus prácticas, y que debemos estudiar las prácticas de los 'teóricos' de forma tan minuciosa como lo hacemos con sus teorías, sino que demuestra también que el trabajo de la práctica educativa y el de elaboración teórica deben desarrollarse conjuntamente."

No que se refere ao discurso, encontramos duas modalidades de ação: a) a ação negativa do discurso que desconsidera a prática e não consegue transformar-se em intenção da prática; b) a ação positiva do discurso que se faz reflexão sobre e a partir da prática. A segunda modalidade do discurso-reflexão consegue se ordenar em caminho para o senso comum e possibilita operar a sua transformação.

A outra via de acesso ao núcleo do senso comum, pelo processo de ressignificação, também nos possibilita identificar duas modalidades: a) negativamente, encontramos práticas que atuam de forma espontânea sobre os sentidos e os ressignificam. A ação espontânea torna-se negativa porque opera de forma inconsciente. Poderíamos afirmar que esta modalidade é própria da ação mecânica dos contextos sociais sobre a concepção do mundo da pessoa. A expressão mais genérica dessa modalidade de ação sobre o senso comum opera-se pela ação da mídia. A segunda maneira de atingir o senso comum, pela via da prática, identificamos na teorização que tem como referência permanente a prática. Trata-se da teoria capaz de refletir a prática a partir dela; elaborada de forma consciente, transforma-se em práxis pedagógica. É sempre uma reflexão sobre e a partir da prática. A metodologia, enquanto instrumental, tem na prática social o seu objeto de observação.

A reação do senso comum é de desconsideração do discurso-reflexivo, procurando desqualificá-lo e reduzi-lo a um discurso-falatório. Como forma de resistência, reage contra a ressignificação dos sentidos orientada pela teorização da prática. O senso comum, enquanto concepção do mundo, reage porque teme ser destruído; acolhe, porém, a ação da ressignificação feita de forma espontânea, porque não percebe a possibilidade de ruptura da concepção do mundo. Os indivíduos portadores do senso comum utilizam-se da estratégia da subalternidade para disfarçar sua reação e dar a entender aos falantes que seu ato de falar é eficaz. O silêncio dos subalternos na relação com os falantes, por essa razão, nem sempre se traduz em consentimento, mas num despiste para não se comprometer. Por outro lado, o discurso, quando genérico ou quando não parte da reflexão sobre a prática, também não se compromete com a sua transformação;⁶³ trata-se de uma fala sem conseqüências, não

⁶³ O termo *discurso* é tomado da expressão “falatório”, de Heidegger, quando diz: “A expressão ‘falatório’ não deve ser tomada aqui em sentido pejorativo. Terminologicamente significa um fenômeno positivo que constitui o modo de ser da compreensão e interpretação da presença cotidiana. O discurso, na maior parte das vezes, se pronuncia e já sempre se pronunciou. É linguagem. Nos pronunciamentos compreensão e interpretação já estão sempre presentes. [...] O discurso que pertence à constituição ontológica essencial da

porque o falante assim o deseja, ao contrário, ele supõe que seu discurso seja eficaz. O ouvinte, quando não se constitui em ouvinte, anula o vigor da palavra proferida no discurso; a fraqueza do discurso é o distanciamento, ou a presunção de conhecimento da prática. Por outro lado, a passividade do ouvinte não o faz um mero objeto em relação ao falante, mas, através dela, o senso comum o transforma, pela resistência, em sujeito ativo. Por essa via, dificilmente chegaremos à transformação do senso comum. Diferentemente do discurso narrativo, no sentido de Michel Foucault, que narra e descreve fatos e coisas que estão na origem de outros acontecimentos e atos, o discurso do falante fica reduzido a um falatório. O modelo de discurso narrativo é sempre fecundo por se instituir como fonte recriadora das coisas narradas.

Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de “literários”; em certa medida textos científicos (1999, p.21-22).

Pela sua força de repetição e recriação, esse modelo narrativo se situa como base estruturante do senso comum. Transforma-se em fonte de compreensão e interpretação dos sentidos presentes no cotidiano cultural.

O discurso, porém, quando parte da observação da prática e se constitui em reflexão, pode operar a transformação da concepção conservadora do mundo numa concepção crítica, conforme propõe Gramsci: “[...] é preferível elaborar a própria concepção do mundo de maneira crítica e consciente” (1995, p.12). Essa via conduz ao conceito de *conscientização* de Ernani Fiori:

presença também perfaz a sua abertura. Ele traz a possibilidade de se tornar falatório e, com isso, de manter o ser-no-mundo não tanto numa compreensão estruturada, mas de trancar e encobrir os entes intramundanos. Para isso, porém, não necessita da intenção de enganar. O falatório não tem o modo de ser em que apresenta conscientemente algo como algo. Porque o que é sem solo ou fundamento já lhe basta para transformar a abertura em fechadura. Pois o que foi dito já foi sempre compreendido como algo ‘que diz’, ou seja, que descobre. O falatório é, pois, por si mesmo, um fechamento, devido à sua própria abstenção de retornar à base e ao fundamento do referencial” (1988, p.227-229).

A conscientização é o retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência. Neste movimento, o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer, em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana (1991, p.65).

A conscientização é um movimento da consciência que faz o observador, no ato de observar, descobrir o mundo em si mesmo. Contudo, o ato de se perceber não implica a transformação da sua consciência. A conscientização é muito mais que se perceber. Fiori afirma que “educação e conscientização se implicam, mutuamente” (1991, p.65). Essa relação dialética entre o mundo e a consciência abre o caminho para a ação transformadora do educando-educador, ação essa designada *práxis pedagógica*. A *práxis* é, por isso, uma ação intencionada pela consciência reflexa e, portanto, consciente, capaz de transformar os sentidos dos objetos e ações que compõem o mundo do senso comum.

Assumir a postura da *práxis* é admitir a possibilidade de observar as intenções e os sentidos presentes no senso comum a fim de poder refletir sobre eles e modificá-los pela própria ação. A reflexão é a condição para a observação, pois é o distanciamento e a presença da consciência, conforme afirma Fiori:

A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da *práxis* constitutiva do mundo humano (1991, p.57-58).

Para atingir a concepção do mundo pelo caminho da reflexão, requer-se uma atitude consciente da pessoa. As reações, neste caso, podem, também, ser diferentes. A ação reflexiva, porém, não é mais uma invasão do ambiente sobre o mundo da pessoa, mas uma intervenção da própria consciência sobre si mesma. A consciência prática construída no cotidiano cultural, e que tem por função orientar as ações, poderá negar e reagir contra todas as evidências que a reflexão lhe oferece. A reflexão poderá denunciar incoerências e contradições no interior da concepção do mundo e mostrar a necessidade de transformá-la. Contudo, o senso comum pode não ter novas experiências e conhecimentos disponíveis para operar a transformação e, posteriormente, dar continuidade à ação. Quando o senso comum não dispõe de experiências de transformação, não tem como garantir a unidade de sua concepção do mundo e, conseqüentemente, da própria identidade. Por isso, uma

possível reação do senso comum é impedir o avanço da reflexão, provocando medo e insegurança nos indivíduos. Esse fenômeno é muito comum entre pessoas que já militaram em partidos políticos de esquerda, ou em movimentos sociais de contestação ou de caráter revolucionário. Enquanto envolvidas com práticas políticas, essas pessoas admitiam e requeriam a transformação ou as mudanças, já que estavam sob o domínio de um cotidiano cultural que as pressionava; entretanto, no momento em que passaram a viver outro cotidiano e a se reger pela reflexão pessoal, obrigando-se a se assumir como sujeitos do processo de transformação, não conseguiram suportar o medo e a insegurança, operando, estrategicamente, um retorno à consciência *passiva* e *ingênua*; por conseqüência, submetem-se novamente ao domínio do cotidiano cultural, recusando o direito à cidadania e à sujeitidade.

A segunda via de acesso ao senso comum é o caminho da prática. Nesta questão, vale a pena conhecer a observação de uma aluna sobre o comportamento ético do pai.

Ao elaborar um registro sobre sua prática pedagógica, a aluna relatou um procedimento familiar no qual se operara uma ação pedagógica transformadora, embora de forma inconsciente. Na opinião da aluna, o pai era muito conservador e requeria da filha um comportamento excessivamente recatado em festas e ambientes sociais, se considerado o contexto de modernidade. Ele não cessava de dizer à filha que o casamento era coisa séria e para sempre; não concordava com a opinião dela sobre o relacionamento namoro e, muito menos, com o seu modo de ser e vestir. Provocada, em sala de aula, a realizar um registro sobre sua prática pedagógica, a aluna resolveu proceder a uma observação sobre o comportamento do pai, sobretudo no que se referia a questões de ordem moral. Fixou como objeto de observação o comportamento do pai diante da televisão, notando que ele tinha preferência por uma determinada novela que ocupava o horário das oito horas da noite. Identificou nela uma atriz que gozava da simpatia do pai, observando que as opiniões e atitudes dela não eram contestadas por ele, mesmo que fossem totalmente contrárias às posições morais e religiosas que ele expressava. A aluna, então, registrou as opiniões do pai sobre as exigências que ele lhe fazia e confrontou-as com o modo de agir da atriz. Quando a filha lhe mostrou a sua incoerência, percebeu que ele já estava admitindo situações que antes jamais aceitara. Quando o pai se referia à prática da filha, referenciava os procedimentos religiosos e morais que havia construído ao longo de sua experiência de vida; quando, porém, se referia à experiência da novela, aceitava outra interpretação do mundo e dos costumes modernos.

Portanto, o registro da aluna permite-nos dizer que o senso comum que dá suporte à consciência prática pode ser transformado pela ação de outras práticas. O discurso, se não se constitui em prática, não consegue mudar o pensamento e a concepção do mundo. Mas a prática, enquanto construtora da experiência do senso comum, transforma-o de forma espontânea. O caminho da prática é a estratégia que visa burlar a vigilância da concepção do mundo e, com isso, procura evitar as resistências que o senso comum ofereceria. É por isso que Whitman diz:

A lógica dos sermões não convence,
A umidade da noite penetra mais profundamente minha alma.
Só o que se revela a cada homem e mulher é tal.
Só o que ninguém nega é tal (apud MOSCOVICI, 1993, p.683).⁶⁴

A penetração no cotidiano do senso comum com práticas portadoras de novos sentidos e sistematicamente repetidas possibilita a substituição dos sentidos anteriormente nele existentes por outros, estranhos ou até contraditórios. Esse fenômeno pode muito bem ser observado na relação da “mídia” com a atitude passiva dos telespectadores. As pessoas que, sistematicamente, assistem às novelas da Rede Globo e sentem prazer nesse ato têm poucas possibilidades de resistência à influência das idéias da emissora repassadas pelas novelas. A mudança de sua compreensão dos conceitos de moral, solidariedade e justiça, entre outros, se dá de forma sutil, através da mudança dos sentidos oferecidos, repetidos e ritualizados⁶⁵ pelas novelas. As pessoas agem passivamente e vão ativamente reconstruindo sentidos para as práticas que anteriormente eram rejeitadas. É bom perceber que a passividade também é um modo de agir, não podendo ser confundida com o inativismo; é, sim, como uma forma típica da consciência se construir. Já se falou que esta é uma ação não-consciente, mas pode-se imaginar que seja uma ação desejada, porque prazerosa. À medida que se realiza a substituição dos sentidos dos objetos e das ações que compõem o senso comum, substitui-se o modo de compreender o mundo, ou seja, a concepção do mundo. Quando esse processo se faz mecanicamente, pela via da consciência não-consciente, a recuperação dos sentidos primeiros, já substituídos, poderá ser feita através da reflexão. Se,

⁶⁴ “La lógica y los sermones no convencen,
La humedad de la noche penetra más profundamente mi alma.
Sólo lo que se demuestra a cada hombre y mujer es tal.
Sólo lo que nadie niega es tal.”

⁶⁵ A ritualização de certas práticas políticas, pedagógicas, religiosas e sociais implica a repetição de práticas cujos sentidos são aceitos pela sua significatividade ou pelo temor. A não-execução do rito, ou seja, da prática, pode se constituir numa ameaça à consciência das pessoas. O rito não é só repetição de uma prática, mas é uma reprodução de um sentido através da repetição literal da mesma prática.

porém, os sentidos primeiros forem menos desejados do que os segundos, certamente, a tendência será de esquecê-los. É comum ouvir pais falarem que não gostariam que seus filhos revivessem experiências pelas quais passaram. Essa fala pressupõe dos pais a passagem por experiências diferentes, cujos sentidos não foram destruídos, ao contrário, estão vivos e presentes em suas consciências; alguns, porém, são rejeitados, outros, desejados. Os sentidos são rejeitados porque foram realizadas outras experiências mais agradáveis relativamente às primeiras. E como ninguém gosta de reproduzir o que não é bom, a consciência prática mostrará sempre que tais sentidos são desprezíveis e apontará para os outros, considerados melhores. Como o critério de avaliação pode não ser a significatividade, mas a agradabilidade, ou seja, o prazer, os sentidos primeiros poderão ser rejeitados mesmo que sejam mais significativos⁶⁶ que os segundos.

No processo de reeducação, especialmente no caso de menores que procedem de ambientes de violência, há outro elemento que precisa ser considerado. Trata-se daquelas experiências violentas que atentaram contra a vida desses menores, como a rejeição pela sociedade e pela família, a fome, a agressão física, a doença, a ameaça e a insegurança permanente. Como foram experiências de ameaça contra a vida, serão sempre rejeitadas não só por eles, mas por qualquer pessoa, independentemente de terem sido experiências mais significativas ou não. Desse modo, a reeducação dessas crianças e jovens que se encontram em contextos de violência e que construíram uma consciência cujo sentido é a rejeição do mundo só poderá acontecer num processo e ambiente que oportunizem experiências com sentidos significativos. Mas como os sentidos mais significativos também são adquiridos através da repetição e ritualização de práticas significativas, parece ser muito difícil a reeducação se o educando permanecer em cotidianos de violência permanente. Mesmo que a repetição das práticas venha acompanhada pelo processo de reflexão, a presença da matriz geradora de violência, nesse caso, o contexto social, dificultará a avaliação e a descoberta dos sentidos significativos. A transformação do cotidiano de violência por obra e luta dos que nele vivem (práxis pedagógica) será, certamente, a experiência de maior significatividade no âmbito da reeducação.

A reflexão sobre a transformação do senso comum conduzida até aqui tomou como referência a imposição de novos sentidos ao senso comum através de novas práticas com

⁶⁶ Um sentido é considerado significativo relativamente à finalidade do ser humano, ou seja, à sua sobrevivência. Assim, o açúcar pode ser desejado e gostoso para o portador da doença da diabete, mas, em razão de sua sobrevivência, abandonará o objeto desejado por outro menos agradável, porém mais significativo.

sentidos diferentes. A substituição dos sentidos é feita de forma espontânea, sem a presença da reflexão. Esse modelo de ressignificação do senso comum tem sua melhor representação na ação dos meios de comunicação social.

Esse processo de transformação do senso comum pela substituição espontânea e mecânica é denominado também de “ressignificação do mundo”. Todavia, o processo consciente de transformação implica a dialeticidade da transformação do senso comum, enquanto concepção do mundo e consciência prática, e a reconstrução dos contextos sociais em que se encontra o cotidiano cultural. Assim como o cotidiano atua sobre a consciência, esta, portadora de novos sentidos, resultará em novas práticas, coerentes com as novas intenções e os novos sentidos. Celso dos S. Vasconcellos trabalha o tema na ótica de mudança de postura e assim analisa a questão:

Se entendemos que a postura é a síntese da concepção e da prática, a mudança de postura implica a mudança de ambas. Ocorre que: Para mudar a prática, temos que mudar a concepção; para mudar a concepção, temos que mudar a prática. Ora, estas afirmações, de ponto de vista da lógica formal, podem parecer um contra-senso, mas na perspectiva da lógica dialética são perfeitamente pertinentes, à medida que podemos compreendê-las num processo de aproximações sucessivas, de construção recíproca, numa dinâmica interativa, enfim, numa práxis (1997, p.26-27).

O senso comum, portanto, é induzido à transformação por força da mudança dos contextos materiais e sociais que constituem o cotidiano cultural e por força da ação reflexiva. O senso comum, no primeiro caso, não opõe resistência ao processo de transformação, mesmo que não disponibilize experiências para tanto porque a transformação se processa à medida que são produzidas novas experiências e novos sentidos pelo cotidiano cultural.

É possível também pensar a mudança dos sentidos sem operar a mudança das práticas. A ritualização das práticas não se altera, mas, aos poucos, vai se operando uma nova compreensão dessas práticas pela ação da reflexão-teorização sobre e a partir das práticas, principalmente quando coletivas. Normalmente, esse modo de ressignificação é feito pela via do processo de inversão simbólica.

A revista *Veja* de 8 de novembro de 2000, numa reportagem intitulada “A vitrine do PT nos pampas”, faz uma avaliação da mitologia do “gauchismo”, mostrando que a “esquerda” no Rio Grande do Sul não aceita a tradição dos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) por considerá-la alienante e reacionária, mas aderiu ao gauchismo. Como o culto às tradições, antes, era quase monopólio da direita, a esquerda, num processo de

ressignificação, está se incorporando à mitologia gaúcha. Sem romper com os costumes e rituais (chimarrão, danças, bombacha), procura na mitologia a reinterpretação do sentido dessas práticas gauchescas.

Reproduzo um trecho da reportagem que mostra, com nitidez, o processo de ressignificação, interpretado pela historiadora Sandra Jatahy Pesavento, numa palestra durante a Feira do Livro, de Porto Alegre, intitulada “Ah, eu sou gaúcho”. A palestrante arrancou aplausos da platéia por ter conseguido esmiuçar a gênese da mitologia. Segundo a historiadora, tudo começou por um processo de ressignificação dos sentidos negativos, transformando-os em valores positivos.

Em 1817, Nicolau Dreys, um escritor-viajante provavelmente nascido em Flandres, visitou a Região Sul. Descreveu-a numa obra em que dizia considerar o pampa uma “anomalia” em relação ao resto do país. Definiu o povo da região como uma gente “ababarada” que “puxa o facão por qualquer coisa”. Notou também que os habitantes do lugar andavam muito a cavalo, “a ponto de se confundirem com ele”, para concluir: “O gaúcho é quase um animal”.

Pois bem. Com o tempo, o que eram valores ruins foram sendo retrabalhados de forma a virarem marcas elogiosas. Eram os gaúchos indomáveis e abarbarados? Não, eram amantes da liberdade. Gostavam de afiar o facão na garganta alheia? Não, eram valentes. A imagem do homem que quase se confundia com o cavalo gerou o apelido pelo qual os gaúchos gostam de ser conhecidos, “centauros dos pampas”. Essa transformação não é um ineditismo. É o que acontece em qualquer lugar do mundo onde os povos constroem uma identidade forte. “Mas é um processo de construção de imagem que não tem paralelo no Brasil”, avalia Sandra Pesavento. “Até os imigrantes alemães e italianos, que chegaram depois, renegaram num primeiro momento suas tradições e passaram a cultivar os valores gaúchos”(Pesavento apud LIMA; LIMA; VILLELA, 2000, p.51).

Como a mitologia está sempre na base da identidade de qualquer povo, o nacionalismo deste se refaz e se reproduz à medida que os mitos fundantes são sempre e permanentemente recriados e recompreendidos, sem, contudo, se alterar o ritual de repetição.

Victor Vincent Valla, num artigo intitulado “A crise de interpretação é nossa”, procura entender a fala dos subalternos. Mostra como um grupo de subalternos pode criar uma crise de comunicação quando ressignifica o sentido de alguns símbolos ou ritos no interior do senso comum:

Uma antropóloga com grande experiência de trabalho com trabalhadores rurais assistiu à seguinte cena: dois trabalhadores analfabetos olhando para uma cartilha sobre exploração dos trabalhadores no campo. Quando viram o patrão, gordo e forte de um lado, e o trabalhador rural magro e fraco do outro, um comentou para o outro: “Quem somos nós?” O outro respondeu: “É claro que nós somos a pessoa mais forte, pois unidos nós somos fortes, e o patrão é fraco sozinho, diante da nossa união” (1996, p.185).

Para o senso comum, em geral, os dois trabalhadores teriam entendido mal, mas, pelo processo de ressignificação, esse é o seu novo entendimento. O novo sentido se originou, certamente, dum processo de conscientização política. O símbolo “gordo” deixou de significar o domínio dos fortes para traduzir a convicção da força dos fracos quando solidários.

A pesquisa realizada em 1993 sobre religiosidade e educação numa das vilas da cidade de Passo Fundo chamou a atenção para alguns elementos considerados de primeira significatividade para aquela comunidade, embora não percebidos pelos “estranhos”. As lideranças perceberam que as pessoas nem sempre davam importância às noções propostas pela pastoral da saúde ou pela Secretaria Municipal da Saúde. Durante um certo tempo, observaram e conversaram com as pessoas da comunidade sobre as doenças que mais as afligiam. Os programas oficiais insistiam nas campanhas contra a Aids, verminoses, diarreia e outras mais. Contudo, as lideranças entendiam que havia preocupações mais latentes que as que o sistema de saúde e a pastoral trabalhavam. Nas conversas com as pessoas, as lideranças se deram conta de que elas, especialmente as mais pobres, entendiam que a fome das crianças era a doença mais grave. O fato de a fome ser uma agressão e uma ameaça permanente à vida cria entre os adultos uma consciência de impotência, por isso a consideravam como a mais grave doença.

A segunda preocupação que transpareceu entre as pessoas da vila foi a traição. Diziam os populares que “a traição fere a alma e nenhum médico consegue curá-la”. A traição não apenas envolveria relações afetivas, mas, inclusive, questões de subalternidade. Algumas expressões populares deixavam bem claro que o pobre não pode confiar nos ricos: “eles são traidores”, ou também: “cuidado com os brancos! Não confie neles”.

A experiência de vida e a fala na intimidade do lar revivem e inculcam tais sentidos de geração em geração. Constrói-se um senso comum muito próprio do grupo, por isso, nem sempre acessível à compreensão dos agentes sociais. O processo de significação, como está sempre vinculado à experiência de vida, sobretudo da sobrevivência, produz um modo de pensar colado à experiência do mundo cotidiano de cada grupo social. Nos grupos subalternos, o senso comum não só reproduz os sofrimentos, lutas e resistências para a sobrevivência como é portador de sentimentos e sensibilidade capaz de fazê-los perceber quando são traídos pelas classes superiores. Por isso, os subalternos são muito afeitos a produzir ambigüidades a fim de que as classes superiores não entendam de forma correta suas mensagens. É assim que conseguem resistir a todos os processos de opressão e exclusão que sofrem.

Valla insiste, em suas observações, em mostrar que a “incomunicação” entre os agentes sociais e os grupos excluídos não é problema do pobre, mas do agente social, que imagina ter traduzido e compreendido as necessidades básicas daquele meio popular, ao qual oferece uma solução adequada e coerente com sua compreensão, porém desvinculada das necessidades experienciadas pelo grupo subalterno. O preconceito dos agentes sociais está em pensar que o seu saber é superior ao saber popular. A questão, segundo Valla, não é a superioridade de um sobre o outro, mas as diferenças entre um e outro.

É provável que dentro da concepção de que os saberes dos profissionais e da população são iguais, esteja implícita a idéia de que o saber popular mimetiza o dos profissionais. Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente (1996, p.179).⁶⁷

A sobrevivência gera experiências típicas com sentidos, às vezes, contraditórios para o observador externo, mas coerentes relativamente ao princípio de sua sobrevivência. Martins denomina a esse processo de ressignificação de “duplo código”. Falando de um líder camponês, Galdino, que foi considerado esquizofrênico por revelar comportamentos não adequados, Martins assim considera o fenômeno:

E aí não lhe restava senão, como recurso de sobrevivência, o duplo código, o duplo sentido, o gesto que desdiz a fala consentida, o sorriso encabulado que empresta à palavra permitida a ironia e o significado não consentidos – a semente de um mundo alternativo, que *aparece* como loucura do pobre, preservada ciosamente e exibida ostensivamente numa linguagem que o dominador não entende, a linguagem dupla do dizer e do desdizer ao mesmo tempo. E cujo uso faz parte do confronto que ridiculariza, denuncia e contesta a pretensa superioridade do outro e sua falsa humanidade (1989, p.117-118).

A sobrevivência e o prolongamento no tempo de sentidos construídos para gerar ambigüidade no opressor e possibilitar condições de convivência com o mesmo, como fizeram os negros escravos com os santos dos cristãos brancos⁶⁸, são possibilitadas pela

⁶⁷ Valla afirma que o nosso saber não é superior, mas apenas diferente, porque os populares buscam seu saber na experiência da vida. Poderíamos observar que o saber que orienta nossa vida prática não é superior ao saber popular. Se assim o fosse, o nosso saber seria mais ético e não haveria tanta corrupção; seria mais vinculado à vida e não haveria tanta violência; estaríamos mais seguros em nossa forma de sobrevivência e não estaríamos tão ameaçados pela própria natureza que vai se alterando.

⁶⁸ Os negros escravos ressignificaram suas divindades, personalizando-as nos santos dos donos de engenho. Os católicos brancos entendiam que os escravos prestavam culto aos santos católicos e, nessa manifestação, entendiam os brancos que os escravos professavam a fé cristã. Mas, pelo processo de ressignificação, os escravos produziram um código de sentidos ambíguos para poder preservar sua fé e prestar culto às suas divindades.

inserção cultural através da repetição ritualística. Práticas de contestação construídas consentidamente, de forma ambígua, são repetidas pelos subalternos como expressão de tradição e folclore. Isso mostra que os sentidos produzidos para preservar e salvar a vida têm muito mais condições de se prolongar no tempo, porque nasceram colados à experiência de sobrevivência. E nisso se manifesta a força do senso comum e sua sabedoria expressa na consciência prática; mostra, também, que a vida é o critério maior na orientação de todas as ações.

A prática, portanto, quando ressignificada e refletida, torna-se fonte de processos revolucionários. Quando, porém, ressignificada de forma não consciente, mantém-se apassivada e dificilmente se transformará em senso comum emancipatório.

O tema da ressignificação dos sentidos através da reflexão sobre as práticas religiosas e políticas será retomado na análise sobre o comportamento dos acampados em Encruzilhada Natalino.

3 Como as informações do conhecimento científico se sedimentam na consciência em forma de senso comum

Moscovici, ao trabalhar a relação da ciência com o senso comum, faz as seguintes perguntas: “Como os indivíduos compreendem o seu mundo?” e “Como utilizam a informação transmitida pela ciência ou pelo senso comum?”⁶⁹ (1993, p.679).

Compreender o mundo significa apossar-se das informações e relações nele presentes. Em graus diferentes, as pessoas são portadoras de informações adquiridas de forma espontânea, através da experiência cotidiana, e de informações provindas de conhecimentos ditos científicos, ou, então, de conhecimentos produzidos através de um processo normativo e sistemático. Perpassa, nos três momentos, um elemento comum que é a experiência pessoal e existencial, a qual incorpora tais conhecimentos ao domínio da consciência, transformando-os em patrimônio da vida cotidiana. O conjunto desses conhecimentos, revestidos dos sentidos próprios do cotidiano cultural, forma a visão do mundo; o que importa é a maneira como são utilizados. As informações trazidas pela ciência, quando adquiridas com a finalidade de “consumo”, poderão ser manipuladas da

⁶⁹ “Cómo comprendem los individuos su mundo? e Cómo utilizan la información transmitida por la ciencia o la experiencia común?”

mesma forma que os conhecimentos adquiridos de forma espontânea. Os meios de comunicação social são a fonte mais importante de introdução de noções científicas no espaço da vida cotidiana. São termos técnicos, imagens, símbolos e palavras extraídas do domínio da medicina, da informática, da psicologia e de outras ciências que se incorporam ao domínio do senso comum. Moscovici observa que os procedimentos mentais que a maioria dos indivíduos utiliza para traduzir essas palavras, termos, imagens e idéias de origem científica para o espaço da vida cotidiana representam a arrogância de quem é portador de um conhecimento especializado, mesmo que em tal assunto seja ignorante. Às vezes, inclusive, o faz de maneira tão ingênua que se torna ridículo (1993, p.679).

As informações provindas do espaço da ciência, quando incorporadas pelo senso comum, ficam reduzidas a meras opiniões, pois se revestem dos sentidos já existentes no domínio do senso comum. Os indivíduos, no domínio do senso comum, quando traduzem os conhecimentos científicos para o mundo da opinião, geralmente levam em conta, embora de forma inconsciente, três elementos: a) o interesse pessoal e do grupo cultural em que estão inseridos; b) os sentidos previamente existentes no cotidiano cultural; c) a segurança existencial, individual e, sobretudo, grupal, no sentido de preservar a concepção cultural do mundo.

A adequação dos conhecimentos científicos à opinião do senso comum é a condição para que esses recebam legitimidade e sejam aceitos como patrimônio do senso comum. Pode-se dizer que os conhecimentos científicos passam por um processo de ressignificação para que possam ser disponibilizados à consciência prática. A experiência, portanto, é a força que agencia e opera o processo de ressignificação e concede a legitimidade às informações ressignificadas provindas da ciência. Os conhecimentos construídos pelos pesquisadores, utilizando-se do rigor metodológico, também necessitam da legitimação por parte da concepção do mundo do próprio pesquisador, o que se torna viável através da experiência existencial que ele realiza. Se o conhecimento por eles produzidos e por eles considerado verdadeiro se constituir em experiência de ameaça à sua segurança, existencial ou coletiva, o processo metodológico que utilizaram embora seja correto, não receberá legitimidade porque produz ameaças à vida e, conseqüentemente, será excluído das pretensões do investigador. Quem vai dizer se o conhecimento produzido é ameaçador é a experiência existencial pela qual o investigador passou. É possível que o conhecimento pudesse ser útil e importante para a vida do investigador ou ao seu grupo cultural; a decisão, porém, tem por base a experiência que se impõe como critério para a concepção do mundo proceder ao seu julgamento. Se, ao invés de gerar insegurança, a experiência

provocar interesses, através de uma previsão hipotética, tanto os conhecimentos quanto o método de investigação passam a obter legitimidade.

Por isso, as noções científicas precisam ser traduzidas para uma linguagem mais genérica, utilizando-se, muitas vezes, de termos análogos. O que importa, na vida cotidiana, é a comunicação. Isso mostra que o senso comum, para possibilitar a convivência entre os indivíduos no cotidiano cultural, não pode, simplesmente, fazer o jogo da ciência; ele retém o conteúdo da ciência, mas modifica-lhe a forma e as regras. Os indivíduos transformam o conhecimento da ciência e o reduzem ao jogo do senso comum, com tudo o que isso pressupõe em termos de palavras, imagens e pensamento próprio.

A revolução das comunicações, seja através de livros e periódicos, seja pela televisão e informática, permitiu a difusão de idéias, imagens e noções de linguagem que a ciência inventa incessantemente. Todas essas noções se transformam em bagagem cultural de homens, mulheres e crianças que constituem a massa popular. Entre os populares encontramos noções mais ou menos vagas ou corretas sobre muitas informações científicas, como inflação, saúde, economia, política e outros. Ignacio Ramonet, editor do *Le Monde Diplomatique*, alerta sobre a deformação das informações. É bom lembrar, porém, que a deformação dos fatos pelos meios de comunicação torna-os verdades e conhecimentos, transformados em senso comum, e assim serão reproduzidos. Afirma Ramonet:

Existem dois poderes fundamentais no mundo hoje: o econômico e o da mídia. A imprensa já é planetária, as grandes redes e agências de notícias geram informações que são consumidas em todo o planeta. O problema é que o fato transformou-se em espetáculo. A consequência disso é que não há reflexão, ninguém sabe de verdade o que acontece, quais são os interesses envolvidos em determinados fatos. Não queremos um conto de fadas – como foram as coberturas da Guerra do Golfo, do conflito em Kosovo ou do Plano Colômbia. Queremos a verdade, informação séria e não parcial (2001, p. 14).

João Batista Libanio, na obra *A arte de formar-se*, mostra que estamos diante de uma geração que recebe muitas informações:

Nunca as gerações anteriores tiveram tanta facilidade de informação. A aceleração das publicações de todos os tipos nos assombra [...]. Diante desse novo universo de imagens, novos hábitos vão se criando por obra de um borboletear permanente [...]. A inteligência e a memória navegam com a velocidade parecida com a da luz, de modo que nada se lhe adere. É pura sensação adrenalina em vez de pensamento. Nesse momento entra o que significa “aprender a conhecer” e “aprender a pensar”. Algo bem diferente (2001, p.17-18).

O senso comum, desde que as informações não se apresentem como ameaçadoras, acolhe-as como seu patrimônio e lhes concede legitimidade e veracidade. Contudo, as

informações são velozes e permanentes, e o senso comum não tem condições de abrir espaços para a reflexão crítica a fim de impedir contradições na consciência prática. Por outro lado, tais informações, ou “deformações”, ficam disponíveis na consciência para orientar as ações.

Agrega-se a essas noções a compreensão, também genérica, de muitas teorias sobre as quais a mídia comenta e reflete: as teorias sobre o desenvolvimento das crianças, as que explicam a inflação, a economia, e tantas outras. Tanto as noções como as teorias nunca são puras no domínio do senso comum. Além da capacidade de compreensão por parte dos indivíduos, serão sempre adequadas às exigências do senso comum. Frente à amplitude dessas informações, torna-se impossível traçar os limites entre o senso comum e a ciência. O senso comum não se compõe apenas de informações e conhecimentos, mas de todos os sentidos e relações que se estabelecem. A maneira como se constroem tais relações é muito subjetiva, o que permite uma riqueza enorme de possibilidades de compreensão. Duhem, filósofo das ciências, mostra como a ciência penetra profundamente no senso comum e o enriquece, sem que deixe de ser senso comum:

O fundamento do senso comum não é um tesouro enterrado no chão ao qual não venham a ser somados outros fragmentos; é o capital de uma sociedade imensa e prodigiosamente ativa, formada pela união das inteligências humanas; século após século, este capital se transforma com outros acréscimos; a ciência teórica contribui em grande parte a estas transformações, a este aumento de riqueza, difundindo-se incessantemente através do ensino, da conversação, dos livros e dos jornais. A ciência penetra até o fundo do conhecimento vulgar, desperta a atenção sobre os fenômenos até então esquecidos; lhe ensina a analisar noções que haviam sido mantidas confusas e enriquece o patrimônio das verdades comuns a todos os homens ou, pelo menos, para todos aqueles que alcançaram certo grau de cultura intelectual (apud MOSCOVICI, 1993, p.684).⁷⁰

Visto por outro ângulo, o da filosofia, Gramsci denomina-o “núcleo sadio” do senso comum ou “bom senso”: “Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (1995, p.16).

O trabalho da ciência e da filosofia aparece como uma tarefa de elucidação e organização dos conceitos populares e religiosos, inclusive mágicos. O que foi acumulado pela tradição e estratificado no cotidiano cultural pode ser transformado pela penetração da

⁷⁰ “El fondo del sentido común no es un tesoro enterrado en el suelo al que no viene a anadirse pieza alguna; es el capital de una sociedad inmensa y prodigiosamente activa, formada por la unión de las inteligencias humanas; siglo tras siglo, este capital se transforma y se acrecenta; la ciencia teórica contribuye en gran parte a estas transformaciones, a este aumento de riqueza, difundiendo-se incessantemente a través de la enseñanza, la conversación, los libros y los periódicos. La ciencia penetra hasta el fondo del conocimiento vulgar, despierta su atención sobre los fenómenos hasta entonces olvidados; le enseña a analizar nociones que se habían mantenido confusas y enriquece así el patrimonio de las verdades comunes a todos los hombres o, al menos, a todos aquellos que han alcanzado cierto grado de cultura intelectual.”

ciência e da filosofia. O senso comum transforma e adapta as noções da ciência, adequando-as ao seu universo de compreensões, mas, simultaneamente, é penetrado e transformado pelas informações e proposições da ciência e filosofia. Moscovici chega a expressar que a ciência nada mais é do que o senso comum sistematizado. Gramsci entende que isso é possibilitado pela reflexão. Para os cientistas, existem as diferentes ciências conforme os objetos específicos de cada uma, mas, para o senso comum, apenas existe a ciência, ou seja, todos os conhecimentos científicos são incorporados como ciência.

Para ilustrar a temática da presença da ciência e da filosofia no senso comum, trago a observação realizada por mim (1993) sobre a religiosidade popular. Trata-se de um grupo cultural de predominância negra e cabocla. Por ser muito antiga, a comunidade praticamente homogeneizou as formas de religiosidade. As poucas famílias de descendência italiana estão perfeitamente adequadas ao contexto cultural do grupo maior, negro e caboclo. O procedimento metodológico consistia em reunir um grupo da liderança da comunidade com o objetivo de narrar como viviam sua religiosidade, seus rituais, a relação desses com a cura religiosa, a compreensão do “bem” e do “mal” e de suas ações políticas. Os líderes comunitários faziam suas observações e, uma vez por mês, reuniamo-nos para a narração dessas observações. Ao tratarmos de questões vinculadas à saúde, os líderes observaram a presença de noções de saúde oriundas de teorias da medicina legal, misturadas com informações mágicas e ritualísticas. Já, ao tratarmos de conceitos morais e religiosos, percebi uma relação muito profunda com a moral e com a teologia católica tradicional denominada “escolástica”. Eram princípios normativos que, embora estratificados, continuavam a exercer o controle sobre o comportamento moral, sobretudo das mulheres, tendo como o núcleo mais forte as relações sexuais.

Considerando que a maioria pertencia ao grupo negro, pareciam não ter sentido as observações feitas pelo grupo, visto que a teologia moral escolástica fez parte da doutrinação sobre os brancos e descendentes de europeus, e o grupo negro parecia ter tido pouco contato com a teologia escolástica. A temática mereceu, por parte do grupo de pesquisa, a maior atenção possível com o objetivo de se saber como tais informações teriam chegado até o grupo negro e caboclo e como persistiam na consciência popular. Procurou-se, inicialmente, saber dos contatos desses caboclos com o monge João Maria, do Contestado de Santa Catarina. Conforme relata Dourado⁷¹, João Maria teria estado em

⁷¹ “Na nossa marcha para aqui, tive ocasião de ver o tal monge. Elle soubera da eminencia da batalha e veio para assistil-a; chegou tarde, porem. Tem uma bandeira branca com a figura de uma pomba vermelha no centro. Em um dos combates que tiveram elle se achou, dizem, com sua bandeira e isto sò bastou para

Passo Fundo em 1893, por ocasião da Revolução Federalista e abençoado as armas dos combatentes que estavam em confronto com os castilhistas. O monge-profeta, que pregava a moral católica tradicional de forma extremamente rigorosa, é lembrado por muitas comunidades caboclas de Passo Fundo, Água Santa e Lagoa Vermelha.

Além do vínculo dos caboclos com o monge, havia a herança da escravidão, que marcava os negros com a teologia da resignação. Tanto a escravidão quanto a pregação do monge-profeta eram fatos do século XIX, contudo a herança religiosa estratificada em senso comum e permeada de outras posturas teológicas, continuava viva na consciência popular.

Auxiliados por depoimentos de pessoas idosas que haviam tido sua educação religiosa e moral em escolas católicas no período anterior ao Concílio Vaticano II (1963) e, também, pelo estudo dos manuais de teologia moral utilizados no século XIX e início do século XX, demo-nos conta de que a moral era transmitida de forma opressiva, sob a ameaça dos castigos eternos. As crianças e jovens, ao serem catequizados, formavam um inconsciente ameaçado pela radicalidade moral na formação da consciência religiosa. Esses princípios, fruto da teologia moral de resignação, ficaram impressos no domínio das consciências e, como foram transmitidos culturalmente sob a forma de ameaça, sem possibilidades de diálogo, fazem-se ainda presentes na consciência popular, mesmo daqueles que são portadores de outra cultura.

A reflexão sobre o comportamento de resignação e da filosofia escolástica dos caboclos e negros é de que o senso comum seja um núcleo de informações de experiências existenciais e culturais sedimentadas na consciência do grupo cultural, de forma coletivizada, oriundas da experiência do atendimento às necessidades básicas do indivíduo e do grupo e de teorias de ordem filosófico-religiosas, bem como de informações científicas.

que os nossos lutassem até vencer, quasi sem armas. Esse povo serrano é fanatico. Uma questão de religião poderia produzir aqui lutas extraordinarias, e o que é mais notavel é que os padres gosam de pouca sympathia, devido a serem todos estrangeiros, que fazem do sacerdocio uma profissão lucrativa, todos elles são negociantes. No Itaquy vi o vigario, no balcão, vendendo. Creio que é italiano. O monge é moço ainda, figura sympathica ascetica. Onde elle passa acompanham-n'ò descobertos. Veio falar-me, conversamos pouco, porque estava eu muito occupado no curativo dos feridos e por ser já tarde. Elle pediu-me para deixar tocar a sua bandeira nos feridos ao que accedi de boa vontade. Disse-lhe que sabia que elle advogava a nossa causa, e que já se tinha encontrado no lugar onde se brigava, e por isso agradecia-lhe. Elle respondeu-me que não era por nós, mas pela justiça, e Deus manda que se soffra com os que soffrem. Quando proclamaram a republica elle annunciava por onde passava grandes calamidades, e que para preservarem-se d'ella plantassem cruces nas portas. Que haviam de matar e roubar, porque todos estes teriam em si o diabo. Depois, esses crimes trariam uma guerra cruel, sem quartel. Que os animados pelo diabo teriam forças e dinheiro, mas que os outros venceriam, mesmo sem armas. Ora, tudo isso deu-se e o pobre visionario tornou-se propheta para aquella gente que vive sempre animada na esperança de vencer, porque elle disse que Deus assim o quer (sic)" (1992, p.257-258).

As observações indicam que o senso comum não é um conhecimento massificado e homogêneo em todos os grupos culturais, até porque as experiências oriundas das necessidades são específicas de cada contexto social. As informações e noções que provêm de fora dos contextos onde estão inseridos os grupos culturais são sempre originais para cada contexto porque são espontâneas. Há grupos que são portadores de um senso comum muito mais aberto do que o de outros. Enquanto a visão do mundo, para uns, é ingênua, para outros, é crítica; para uns, é passiva e, para outros, inventiva. Por isso, Moscovici resume sua reflexão sobre o senso comum da seguinte forma:

Aquilo que denomina senso comum aparece em duas formas. Primeiro, sendo um corpo de conhecimentos produzidos de forma espontânea pelos membros de um grupo, tendo por base a tradição e o consenso. Sendo um conhecimento de primeira mão, é nesse terreno que nasce e prospera a ciência. Segundo, enquanto soma de imagens mentais e de relações de origem científica, consumidos e transformados para servir na vida cotidiana. Neste sentido, o sentido comum é penetrado pela razão e é submetido à autoridade legítima da ciência. Este é um conhecimento de segunda mão que se estende e estabelece constantemente um novo consenso sobre cada descoberta e cada teoria. Acrescente-se que cada uma das formas tem seus próprios meios de comunicação. Em todos lugares, o antigo senso comum segue a via oral das conversações e dos rumores. É um pensamento mediante palavras. O novo senso comum, localizado de um lado daquela via difunde-se através da imprensa e do filme; transforma-se, de uma forma mais completa, em um pensamento por imagens e inclusive, se decompõe em tantas ciências populares ou vulgarizadas como existem ciências profissionais: psicologia popular, antropologia popular, etc. Este desenvolvimento é um dos sinais da mudança que se opera entre as duas esferas do pensamento humano. Não resta dúvida de que tem conseqüências profundas, mas poucos investigadores parecem ter tido a curiosidade de descobri-las e analisá-las (1993, p.685-686).⁷²

⁷² “Lo que denomina sentido común aparece en dos formas. Primero, en tanto que cuerpo de conocimientos producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso. Siendo un conocimiento de primera mano, es en su terreno donde nace y prospera la ciencia. Segundo, en tanto que suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana. En este sentido, el sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia. Este es un conocimiento de segunda mano que se extiende y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría. Añadamos que cada una de las formas tiene sus propios medios de comunicación. En todas partes, el antiguo sentido común sigue la vía oral, la de las conversaciones y los rumores. Es un pensamiento mediante palabras. El nuevo sentido común, situado a un lado de esa vía, se difunde a través de la imprenta y la película. Se convierte, de forma más completa, en un pensamiento a través de imágenes. E incluso se descompone en tantas ciencias populares o vulgarizadas como hay ciencias profesionales: psicología popular, antropología popular, etc. Este desarrollo es uno de los signos del cambio que se opera entre las dos esferas del pensamiento humano. No cabe duda de que tiene consecuencias profundas, pero pocos investigadores parecen haber tenido la curiosidad de describirlas o analizarlas.”

CAPÍTULO IV

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA RESIGNAÇÃO

p. 141-185

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA RESIGNAÇÃO

Por razões diversas, desde suas origens, senti-me sempre envolvido no processo político-pedagógico do Acampamento Natalino.⁷³ Em todos os contatos e na convivência com os acampados e suas assessorias, percebi a presença de uma pedagogia nova e diferente das demais que circulavam pela universidade. No acampamento, não se ensinava pedagogia, mas construía-se um projeto pedagógico para responder aos objetivos e necessidades práticas dos acampados. O que me perturbava era o fato de que, na universidade, pouco se falava da pedagogia do Acampamento Natalino. Para a maioria dos universitários, o que se passava no acampamento nada tinha a ver com o conhecimento pedagógico. Para estes, o acampamento era fruto da ação de “baderneiros”, como se dizia na época. Recordo-me de um colega, de saudosa memória, professor Athos Ruy Rodrigues da Silva⁷⁴, que, brincando, se contrapunha a tais opiniões dizendo: “Até para fazer baderna há necessidade de uma pedagogia”.

Diante da situação, sentia-me pressionado a refletir e estudar em profundidade a pedagogia dos acampados. Guardo ainda tal compromisso como um desafio permanente, já que a dinamicidade da pedagogia do acampamento transpôs os limites do tempo e do espaço de Encruzilhada Natalino. Por ter sido a temática que se impôs à minha consciência na escolha do objeto de investigação desta tese, sinto-me na obrigação de retomá-la, mesmo que já tenha merecido minha atenção noutros momentos. Refiro-me, de maneira

⁷³ Sobre esse tema, de minha autoria, foi publicado: “A resignificação política no Acampamento Natalino”. In: RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. A retomada do tema me possibilita a incorporação de observações e idéias já analisadas no texto anterior, embora o objetivo de um e outro texto sejam diferentes.

⁷⁴ Athos Ruy Rodrigues da Silva (*in memoriam*) foi professor na Universidade de Passo Fundo e coordenador do Centro Regional de Educação.

especial, a um texto intitulado “A resignificação da ação política no Acampamento Natalino”, do qual vou me apropriar de algumas observações e idéias.

O desafio de estudar o processo pedagógico desenvolvido por grupos sociais subalternos, os acampados de Encruzilhada Natalino, associa-se, também, a uma questão ética. Como profissional da educação, enquanto professor de uma instituição de ensino superior, não me cabia apenas a tarefa crítica sobre a ação pedagógica da instituição. Sentia-me desafiado a responder às questões político-pedagógicas anteriormente aqui formuladas. O processo de formação de professores nem sempre conseguia perceber a existência de outras questões pedagógicas, apesar de reais e existentes na região. A academia, normalmente, esquecia ou ocultava os problemas pedagógicos, especialmente quando oriundos de movimentos populares. Os organizadores dos grandes encontros pedagógicos e seminários de educação realizados nas décadas de 1970 e 1980 na UPF sempre elaboravam sua pauta de debates a partir de questões legais, vistas sempre a partir de princípios gerais. O princípio que regia tal pedagogia pressupunha que, se resolvidos os problemas legais e administrativos do sistema educacional, resolver-se-iam também todos os demais problemas de caráter pedagógico.

Pessoalmente, eu participava dessa estrutura educacional enquanto diretor da Faculdade de Educação. Contudo, o conflito pedagógico alcançava crescente evidência à medida que os acampamentos dos sem-terra ganhavam estrutura e espaço político. Uma das maiores dificuldades para estabelecer o diálogo com os acampados provinha da leitura sociológica que a maioria dos universitários e da sociedade burguesa fazia do Acampamento Natalino. Como a academia pressupunha que o saber era sua conquista, desqualificava todo e qualquer conhecimento originário dos acampados, entendendo o acampamento como a junção de um grupo de desocupados que não queriam trabalhar. A prática pedagógica dos acampados era, portanto, desqualificada e designada de “baderna”. Como a leitura funcionalista desconsiderava os contextos específicos que originavam os sem-terra, a sociedade burguesa não conseguia perceber a indignação ética dos acampados, sua ação, suas necessidades e objetivos.

O meu intento é observar e explicitar minha compreensão do senso comum do qual eram portadores os sem-terra antes de ingressar no acampamento e a transformação dessa concepção do mundo através de outra prática social e pedagógica.

1 O acampamento

Em 1981, surgiu o acampamento dos sem-terra, localizado na estrada RS 324 entre Passo Fundo e Ronda Alta, na altura do km 40, onde a estrada se bifurca seguindo em direção às cidades de Sarandi e Carazinho. A denominação “Encruzilhada Natalino” tem sua origem na bifurcação das estradas e faz referência a um comerciante ali estabelecido, chamado Natalino.⁷⁵ Trata-se de um ponto muito estratégico, não só por ligar as quatro cidades (Passo Fundo, Ronda Alta, Sarandi e Carazinho), mas, principalmente, por ser um lugar conhecido de todos os agricultores da região. Natalino ainda hoje é um ponto de referência para os transeuntes, por ser o único estabelecimento comercial presente no referido espaço geográfico. O acampamento estabeleceu-se bem no “coração” de uma vasta região agrícola, que, já no início dos anos de 1980, se utilizava da mais alta tecnologia rural. As máquinas há muito tempo haviam dispensado o concurso do braço humano para a lavra da terra e para a colheita do trigo, do milho e da soja, suas principais culturas. O trabalho braçal ainda era utilizado na limpeza da soja, hoje substituído pela ação dos defensivos agrícolas.

Foi exatamente na região onde a tecnologia rural encontrava seu melhor *habitat* que surgiu o acampamento dos trabalhadores rurais sem-terra. Eram mais de seiscentas famílias ali acampadas ao longo da estrada, mostrando à comunidade local e regional sua inatividade, suas mãos vazias e suas crianças desnutridas e seminuas.

O acampamento não surgiu de forma organizada e consciente como o da Fazenda Annoni.⁷⁶ O primeiro acampado foi Natálio, um agricultor expulso da reserva indígena de Nonoai, que não havia conseguido terra nas ocupações das fazendas Macali e Brilhante. Ele armou sua barraca bem defronte ao estabelecimento comercial de Natalino, no dia 8 de dezembro de 1980. Aos poucos, outras famílias foram armando suas barracas ao longo da estrada. Na Semana Santa de 1981, eles realizaram sua primeira celebração em torno da cruz que ali haviam plantado. A idéia de plantar uma cruz no local do acampamento foi uma lembrança do tempo em que viviam na reserva indígena de Nonoai, onde os colonos invasores se reuniam em torno desse símbolo cristão. No entanto, a teologia que inspirou o

⁷⁵ A família Natalino Verardi já não reside no local; permanece, contudo, o estabelecimento comercial e a lancheria. Os moradores da região continuam designando o local como “Encruzilhada Natalino”.

⁷⁶ A Fazenda Annoni foi ocupada em 29 de outubro de 1985 por uma ação estratégica do MST. Durante a vigência do Acampamento de Encruzilhada Natalino, os sem-terra ambicionavam a Fazenda Annoni como a “Terra Prometida”.

surgimento da cruz nada tinha a ver com as preocupações do acampamento, representando, ainda, a idéia de resignação diante do sofrimento. A inscrição no alto da cruz conclamava os cristãos para a tarefa individual de salvação: “Salva a tua alma”.

As famílias que já estavam acampadas por ocasião da primeira celebração religiosa, realizada na quarta-feira da Semana Santa de 1981, começaram a refletir sobre a relação entre a cruz e a sua vida; tentando explicitar seu sofrimento, constataram que era muito maior do que a cruz de tabuinhas ali plantada. A cruz do cotidiano dos acampados era a barraca fria e o chão batido, onde viviam amontoados com suas famílias; era a rejeição que padeciam, imposta pela organização social e econômica da região; era a doença, a fome e a desnutrição das crianças; era a incerteza diante do futuro e a falta de perspectiva de vida para seus filhos. Era, enfim, a contradição incrível de assistir à abundância de alimentos produzidos na região, mas aos quais, mesmo passando fome, não tinham acesso e nem sequer podiam cultivar, pois haviam sido expulsos do campo.⁷⁷

Tomando consciência dos seus sofrimentos, os acampados propuseram-se a substituir a cruz de tabuinhas por um tronco maior, que simbolizasse o tamanho do seu sofrimento, incluindo aí o sofrimento de todos os sem-terra.⁷⁸

No período de março e abril de 1981, deu-se a maior concentração dos agricultores no acampamento de Natalino. Os sem-terra chegavam à encruzilhada e armavam sua barraca conforme era possível; não havia organização, cada um ocupava, desordenadamente, o espaço. Formaram-se, então, duas grandes fileiras de ranchos que serpenteavam ao longo das barrancas da estrada. Nascia o acampamento da Encruzilhada Natalino, com famílias provindas de muitos municípios da região, desconhecidas umas das outras, mas irmanadas pela mesma condição de sem-terra e apoiadas nas mesmas aspirações de conquistar um pedaço de chão para poderem trabalhar. Lá estavam, lado a

⁷⁷ José de Souza Martins faz uma explanação sobre a exclusão do campo: “Por diferentes razões e causas, no Brasil inteiro, os últimos cinquenta anos têm sido anos de mudanças na economia agrícola, nos setores mais importantes, que levam ao aparecimento, em escala maciça, do que podemos chamar de proletário agrícola, o trabalhador que já não reside na propriedade de quem ocasionalmente — o fazendeiro — compra a sua força de trabalho em troca de salário. O que acontece, então? Com a modernização tecnológica vem simultaneamente a modernização das relações de trabalho. Com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1962, os vínculos de trabalho passam a ser contratuais, e não mais vínculos de dependência pessoal, de favor. Com essa mudança, a mesma legislação fundiária, o mesmo direito de propriedade que criava excedentes populacionais pobres absorvidos pela grande propriedade, passa a criar excedentes populacionais que não são absorvidos por ninguém. Começa a surgir aí, efetivamente, a cara de excedente populacional dessa massa de população, os excluídos” (1997, p.71-72).

⁷⁸ As informações sobre os primeiros acampados e sobre a cruz foram prestadas pelo pe. Arnildo Fritzen, pároco de Ronda Alta.

lado, colonos e caboclos, culturalmente tão distantes entre si, mas tão iguais na condição de acampados.

O acampamento da Encruzilhada Natalino deu origem a um processo de “fermentação” social na região, com repercussões não só dentro do estado do Rio Grande do Sul como fora dele. Surgia como um sinal de contradição. As pessoas que o visitavam e que conversavam com os agricultores acampados ficavam perplexas diante da realidade social e econômica ali encontrada. De fato, parecia impossível propor explicações para uma realidade tão contraditória. O que poderia significar um acampamento de famílias sem-terra incrustado em uma região de alta tecnologia rural? Como entender, de um lado, máquinas trabalhando a terra e transportando sementes e, de outro, homens desocupados, excluídos do trabalho e impedidos de servir-se dos frutos da terra só porque ela possuía um proprietário? Os acampados eram agricultores que sempre viveram na terra e da terra. Por que e quem os estava impedindo, agora, de acarinhá-la e de colher seus frutos? Como sustentar princípios que afirmavam serem os homens iguais entre si se os acampados em nada eram iguais aos proprietários?

Essas questões estavam presentes nas rezas, cantos e reflexões dos sem-terra e nos discursos e debates das lideranças dos acampados, dos agentes de pastoral e dos simpatizantes que visitavam o acampamento.

As contradições, entretanto, não podem ser localizadas, superficialmente, no fenômeno da substituição da mão-de-obra do agricultor pela máquina. A função da máquina não é substituir ou destruir o homem, mas, sim, auxiliá-lo exatamente nas tarefas mais pesadas e difíceis. A máquina foi construída pelo homem e é por ele manejada; logo, jogar, simplesmente, o homem contra a máquina parece não ter muito sentido. Mas um acampamento de homens que reclamam o direito de poder trabalhar tem sentido. Mais do que um grito contra a máquina ali estabelecida e manejada pelo homem, o acampamento surgiu como um brado de desespero contra a sociedade que, em sua estrutura, não prevê mais espaço para uma multidão de agricultores desalojados da terra pela máquina, sem direito ao trabalho e, portanto, à sobrevivência.

O acampamento deve ser entendido como um sinal das contradições presentes na organização social, e não como reação à mecanização agrícola, embora esta seja uma das causas próximas e de fácil compreensão.

2 Os acampados

O acampamento de Encruzilhada Natalino formou-se de pequenos agricultores descendentes de imigrantes europeus e de caboclos. A problemática que os destituiu da terra é distinta para cada um deles; os caboclos não tinham consciência do que significava “propriedade”, ao passo que o pequeno agricultor, chamado “colono”, organizou sua vida sobre a idéia de propriedade.⁷⁹

É preciso conhecer como os caboclos chegaram ao acampamento e passaram a se denominar “sem-terra”, e como os colonos foram desapropriados da terra, chegando ao acampamento nas mesmas condições de sem-terra dos caboclos. Os dois grupos possuíam em comum a experiência de trabalhar a terra, mas distanciavam-se no conceito de “posse da terra”. Os caboclos viviam da terra e não viam nela outra finalidade que não a de prover o seu sustento, ao passo que os colonos traziam na sua tradição cultural a idéia de apropriação. Esta idéia se traduz, na experiência do colono, no conceito de propriedade privada, ou seja, não bastava o uso da terra; era necessário possuí-la, no sentido pleno, como propriedade.

2.1 Os caboclos

Buscar a origem do caboclo que se fez presente no acampamento de Encruzilhada Natalino não é tarefa fácil. Ele não pode ser confundido com o caboclo da região missioneira, onde os índios guaranis estiveram em contato com os espanhóis, portugueses, mamelucos e escravos ao longo de todo o período de ocupação jesuítica e mesmo posteriormente, com a dominação espanhola. O caboclo da região do Planalto Médio possui características próprias em razão de sua formação étnica. Os indígenas que habitavam as matas do norte do Rio Grande do Sul eram os coroados, posteriormente denominados “caingangues”.⁸⁰

⁷⁹ Algumas observações sobre os acampados foram feitas no período de 1982 a 1987. As entrevistas, porém, foram colhidas em julho de 1986 e janeiro e julho de 1987, por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado (BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis: a ação política dos acampados de Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni e o conflito religioso*. São Paulo, 1987. 237f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987).

⁸⁰ O nome “caingangue” foi atribuído, de forma genérica, aos índios que viviam na região das matas por Telêmaco Borba, em 1882. “Caingangue” significa “habitante da mata”, pertencente à nação Gê ou Tapuia. Entre os diversos grupos que compõem os caingangues, estão os coroados (LAZZAROTTO, 1986, p.7-9).

Teschauer, em sua obra *Porandúba Riograndense* (1929), desenvolve um capítulo sobre a “Catechese dos índios coroados em São Pedro do Rio Grande”, no qual faz uma caracterização preconceituosa dos caingangues de Nonoai. Para Teschauer, os índios preferiam o nomadismo pelas matas do Vale do Uruguai e, quando vinham à aldeia, mostravam-se indolentes e preguiçosos. Tais características se encontrariam também nos seus descendentes hodiernos, os caboclos, conforme relata:

Entre os obstaculos que se originam da indole dos indios figura em primeiro logar uma certa preguiça e indolencia como já foi observado. Uma frugalidade quando unida a uma certa prestança póde ser um precioso dom; é porém n'este caso um triste e fôfo fundo em que se apoia esta malfadada indolencia. Até os seus hodiernos descendentes, esta raça miscigenia de indios e brancos, chamados caboclos, quão pouco precisam para seu sustento! Uma laranja que encontram logo em redor de si e uma mão cheia de farinha de mandioca bastam para sua vida n'um dia inteiro, e se não tem mais que uns goles de matte chimarrão, estão contentes (sic) (1929, p.302).

No período de 1848 a 1852, o presidente da província do Rio Grande do Sul convocou os padres jesuítas para civilizar os “bugres”⁸¹ de “Nonohay” através da catequese. O pe. Parés, superior da missão, solicitou, em abril de 1849, através de uma carta escrita em Passo Fundo ao presidente da província, um reforço militar para proteger os índios aldeados. Nessa carta, ele emite uma opinião também preconceituosa sobre quem deveriam ser os soldados para trabalhar com os indígenas caingangues:

Propõe ainda que os soldados deviam ser escolhidos para não só servir de protecção aos aldeados mas tambem para se fundirem com estes. Para esse fim não havia outros tão proprios como os caboclos do Rio Negro na provincia de S. Paulo. Pois esta gente simples e trabalhadora não fazia dificuldade para casar-se com os bugres; e estes mais facilmente se applicariam ao trabalho ou ao menos por seu exemplo ensinam-os-iam a amar a propriedade e vantagens da vida social. Além disso trariam os caboclos suas familias o que inspiraria aos bugres muita confiança e ao mesmo tempo povoariam aquelles grandes desertos. Sem dificuldades estes abririam caminhos que promoveriam o commercio e a agricultura (sic) (TESCHAUER, 1929, p. 302).

Um segundo elemento, muito importante na constituição étnica do caboclo da região de Passo Fundo, é o escravo. Antonino Xavier e Oliveira informa sobre a presença da escravidão em Passo Fundo, em 1858, ocasião do recenseamento:

Inicialmente constituída pelos povoadores luso-brasileiros que, a partir de 1827 da provincia de São Paulo e sul desta, atraídos pela existência, aqui de vastos campos devolutos, neles vieram estabelecer-se; a escravatura que trouxeram, sem dúvida numerosa porque no recenseamento de 1858 perfazia 19,1% do total da paróquia (além disso os libertos que elevavam a soma a 20,18%) (1957, p.10).

⁸¹ “Bugre” é uma denominação atribuída aos índios que habitavam as matas do Rio Grande do Sul. Parece ser um nome atribuído de forma genérica aos índios silvícolas para distingui-los dos guaranis. No dialeto dos coroados, a palavra *bugre* é desconhecida (BECKER, 1976, p.63).

Mário Calvet Fagundes confirma as observações de Antonino nos seguintes termos: “contando Passo Fundo em 1857 com uma população de 8208 habitantes dos quais 1692 eram escravos” (1962, p.10).

Pelas narrações de Antonino Xavier e Oliveira e Mário Calvet Fagundes, podemos observar a existência de elevado contingente de escravos no ano de 1858 em Passo Fundo. Após a abolição da escravatura, muitos libertos migraram do Centro-Leste do país e se estabeleceram ao longo da estrada de ferro e às margens do rio Uruguai⁸², somando-se aos ex-escravos que aqui já estavam estabelecidos. A erva-mate era uma cultura explorada na região de Passo Fundo e atraía a mão-de-obra do escravo ou do negro liberto e também dos bugres, que estavam muito familiarizados com as práticas ligadas a esta atividade.⁸³

As entrevistas realizadas junto aos caboclos acampados na Fazenda Annoni e caboclos (não acampados) da região de Sarandi revelaram não só a presença africana e indígena nas suas raízes étnicas, como também a herança racial européia, principalmente alemã. Apenas um ou outro entrevistado confirmou a ascendência italiana.

2.2 Os colonos

A participação de pequenos agricultores nos acampamentos da Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni revela uma outra face do problema social do meio rural. Se os caboclos nunca estiveram presentes nas preocupações de colonização do estado e nos projetos de pastoral rural da Igreja, os colonos, ao contrário, foram privilegiados pela ação pastoral eclesial e também participaram dos projetos de colonização do governo. A colonização de Erechim, por exemplo, foi promovida pelo presidente da província do Rio Grande do Sul, Carlos Barbosa, em 1908 (PIRAN, 1982, p.27). A diferença entre caboclos e colonos se manifesta também na religiosidade: para aos primeiros, a religião conduziu para a resignação; para os segundos, serviu como mecanismo de união para fortalecer a luta e a resistência contra as dificuldades encontradas na terra inóspita quando da imigração, no século XIX.

⁸² Observa-se que a estrada de ferro entra no Rio Grande do Sul por Marcelino Ramos, cortando os municípios de Viadutos, Gaurama, Erechim, Getúlio Vargas, Sertão e Passo Fundo. De Marcelino Ramos a Passo Fundo, em 1897, quando foi inaugurada a ferrovia, toda a região estava ainda coberta de matas, onde perambulava o índio caingangue.

⁸³ Aldomar A. Rückert analisa a presença do caboclo na região de Passo Fundo (*A trajetória da terra: ocupação e colonização do centro-norte do Rio Grande do Sul: 1827/1931*. Passo Fundo: Ediupf, 1997, 201p.).

Conforme já afirmamos, as diferenças entre os caboclos e os colonos no acampamento eram muito profundas. Os caboclos quase nunca foram proprietários de terra; já os pequenos agricultores descendentes de imigrantes europeus têm suas raízes culturais e, especialmente, religiosas, vinculadas à propriedade da terra. Eram, portanto, colonos sem-terra e aspirantes à posse de uma propriedade. A designação “colonos”, como filhos de agricultores descendentes de europeus, é usada aqui no sentido específico, indicando aqueles agricultores que tiveram acesso à propriedade da terra através de projetos de colonização. Eles são, igualmente, camponeses, se bem que em sentido mais amplo. Assim, a atribuição de “colonos” pretende indicar esta determinada categoria de agricultores (GHELEN, 1986, p.25). Pela defesa de sua propriedade, os colonos sempre se posicionavam ideologicamente ao lado dos proprietários. Agora, no acampamento, faziam a experiência da contradição e assumiam uma postura revolucionária, nisso se irmanando aos caboclos.

3 A resignação nos subalternos

O caboclo é um tipo resultante de circunstâncias étnicas, sociais, religiosas e econômicas. Traz em suas veias o sangue mestiço de índios, negros e brancos. Por causa da mestiçagem e pelas variáveis culturais que compõem sua formação, o caboclo era tido pela cultura dominante como mão-de-obra desqualificada.

Do indígena o caboclo herdou o espírito itinerante, não se fixando por muito tempo numa determinada região. A notícia de que em outra cidade, ou ao longo de um rio, poderia viver melhor fazia com que o caboclo arrumasse suas “trouxas” e se transferisse para outras paragens. Às vezes, as informações eram falsas, não passando de “conversa de compadre”; então, ele retornava para sua antiga morada.

O espírito de subalternidade dos caboclos, como também dos colonos⁸⁴, talvez se evidenciasse melhor nas manifestações religiosas. Os depoimentos, tanto dos caboclos como dos agentes de pastoral, apontavam a existência de raízes religiosas comuns às do catolicismo popular dos escravos do Centro-Leste do país. A descrição de Pedro Ribeiro de

⁸⁴ A condição de subalternidade está presente também em países ricos, conforme afirmação de Martins: “Estamos diante de um processo que se atualiza e subalterniza grupos crescentes, nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres. O negro e a mulher continuam subalternizados em muitas partes do mundo. Mas há novos subalternos surgindo desse processo - os jovens de todas as partes, as crianças, os velhos” (1989, p.100-101).

Oliveira, em sua obra *A religião e dominação de classe*, sobre a religiosidade popular no período senhorial revela semelhanças com a religiosidade do caboclo da região de Passo Fundo. Eles se diferenciam, porém, pela estrutura organizacional. As festas populares de Santos Reis e a devoção a Jesus morto e às almas são pontos confluentes que os aproximam dos escravos do Centro-Leste do país (1985, p.107-160); já a passividade e o conformismo são características predominantes no comportamento do caboclo. Pe. Arnildo Fritzen conta que, para muitos agentes de pastoral, o passivismo e o conformismo religioso eram confundidos com “simplicidade de fé” e, por tal qualificação, eram muitas vezes exaltados.⁸⁵ Em outras palavras, seus portadores eram admirados pela sua ignorância e resignação, como se tais características fossem legítimos valores cristãos. O que prevalecia neste tipo de relação de dependência do caboclo da instituição eclesial era a aceitação incontestada de tudo quanto provinha da autoridade religiosa. A contestação teve pouco espaço dentro da cultura de sobrevivência do caboclo, a não ser através de representações simbólicas.

O pe. Arnildo, falando ainda dos caboclos, diz que, do ponto de vista religioso, estes sempre foram considerados incapazes pelas comunidades nas quais prevalecia a presença de colonos. Por isso eles tiveram pouca oportunidade de participação nas comunidades religiosas. O fato de não serem proprietários fazia com que os pequenos agricultores, descendentes de europeus, os considerassem incapacitados para tarefas comunitárias e religiosas. Um dos caboclos acampados na Fazenda Annoni confirmou as colocações do pe. Arnildo: “Nos lugares onde minha família morou, antes de entrar no acampamento de Encruzilhada Natalino, existia muita discriminação. A gente não assumia nenhuma função, porque só os italianos e os alemães podiam assumir cargos importantes”.⁸⁶

A visão resignada de mundo por parte dos subalternos fecha-se em torno do fatalismo e deixa-se guiar pelo destino, que, para o caboclo, era muito mais poderoso do que o próprio Deus. “Deus é bom, mas o destino assim o quis” é uma expressão muito utilizada para justificar a morte de uma criança, ou para mostrar a conformidade diante de acontecimentos desagradáveis para os quais ele não encontra explicação racional. Antonio Gramsci mostra como a concepção de mundo fatalista e mecanicista tem sido uma necessidade dos subalternos para poderem atribuir uma certa racionalidade ao mundo e à vida.

⁸⁵ Entrevista realizada em julho de 1987.

⁸⁶ Entrevista com um jovem caboclo acampado na Fazenda Annoni.

O fato de que a concepção mecanicista tenha sido uma religião de subalternos é revelado por uma análise do desenvolvimento da religião cristã, que - em certo período histórico e em condições históricas determinadas - foi e continua a ser uma “necessidade”, uma forma necessária da vontade das massas populares, uma forma determinada de racionalidade do mundo e da vida, fornecendo os quadros gerais para a atividade prática e real (1977, p.1389).

A teologia fatalista fundamenta uma prática religiosa de subjugação política, submetendo o caboclo ao domínio das forças da natureza e à opressão dos detentores do poder. Ela tem origem na teologia católica, mas acaba negando-a completa e inadvertidamente.

O subalterno resignado tudo aceita em nome da fatalidade do seu destino, nem consegue imaginar-se diferente: “O destino o fez pobre e pobre sempre será”. Um líder relatou numa entrevista que, enquanto vivia isolado no rancho da sua família, jamais pensara em, algum dia, ser diferente; estava condicionado a ser pobre; aceitava a fome e a doença como fatos normais em seu destino. A morte de vários irmãos, ainda crianças, causada pelas precárias condições de vida, em nada o espantava. Também trabalhar para os ricos, seus diferentes, era, para o jovem líder, muito normal.

É uma escravidão que domina o homem pelo seu interior, sem necessidade de subjugar-lo pela força. O caboclo fazia-se escravo aceitando a dominação como obra do destino. Não precisava, pois, ser subjogado, visto que ele mesmo dava seu consentimento a este regime de escravidão. Ser escravo era a “liberdade” com que o destino o presenteava.

À medida que os proprietários de terra conseguiram a cumplicidade dos intelectuais orgânicos vinculados à instituição eclesial (teólogos) e dos agentes de pastoral, elaborando uma teologia portadora de uma visão de mundo apassivadora e, através da prática religiosa, impondo-a aos trabalhadores rurais, sentiram-se autorizados a apoderar-se da própria consciência religiosa dos trabalhadores, obtendo deles o consentimento e a aprovação à sua condição de escravos. No seu mundo de submissão, os caboclos nem podiam se considerar escravos porque davam “livremente” o seu consentimento de estar a “serviço” e sob a “proteção” dos seus senhores e patrões.

É impossível medir a profundidade de uma dominação política quando esta se adona religiosamente das consciências dos seus súditos. A vantagem dos proprietários, ao se utilizarem da religião como instrumento político de dominação, é que, apoderando-se da consciência religiosa dos seus trabalhadores, mantêm-nos de tal forma subjugados que dispensam o uso de correntes para ferrá-los e da força policial para vigiá-los. A própria

consciência religiosa se encarrega de mantê-los presos aos seus proprietários e de vigiá-los para que não fujam.

Paradoxalmente, em troca dessa subordinação escravizadora, os proprietários que são exaltados pela sua bondade e paternalismo e, por sua prosperidade, são considerados abençoados por Deus. A dominação religiosa tem, ainda, a função de idolatrar a autoridade do proprietário e de aceitar suas decisões como emanadas da vontade de Deus. A manutenção dessa religiosidade popular fatalista é de grande interesse para os proprietários. Entendem-se, portanto, sua raiva e sua violência contra os agentes de pastoral quando estes procuram conscientizar os caboclos de sua condição de subjugados, tanto religiosa quanto politicamente.

A teologia do fatalismo, que leva o caboclo a submeter-se ao destino, aceitando as provações enviadas por Deus neste mundo para que ele possa ganhar o céu, acaba provocando nele o gérmen do inconformismo social ao se dar conta de que a opressão a que está sujeito não vem do desígnio de Deus, mas da injustiça dos homens. Diz Pedro Ribeiro de Oliveira que, “quando a opressão social atinge certo limite, a mesma idéia religiosa que conduzia ao conformismo passa a conduzir o oprimido à rebelião” (1985, p.121).

As condições de dominação obrigam o caboclo a encontrar outras formas de resistência para sobreviver. Os próprios comportamentos religiosos produzidos pela concepção de mundo fatalista, ao se reproduzirem – e após várias gerações –, transformam-se em cultura popular, constituindo-se em substrato do senso comum. “Sempre foi assim”, dizem os conformados com a situação e com o destino. São elementos já incorporados ao senso comum.

Diante da aceitação da condição de subjugados e apoiados pela religiosidade que inspira sua visão de mundo, os dominados passam a elaborar representações simbólicas para expressar e justificar suas lutas pela sobrevivência. Nessas representações, quase sempre folclóricas (cantos, rezas, festas populares, mitos, lendas, celebrações, etc.), estão impressos os anseios inconscientes ou explícitos de libertação, ou, então, as formas opressoras de trabalho e convivência social.

As manifestações de anseio de libertação tornam-se, mais tarde, um movimento de transformação social, a força propulsora para as lutas revolucionárias. As representações simbólicas da experiência de opressão assumem o papel de contestação da classe que os dominou. Essa forma de contestação, conservada geração após geração através do senso comum e do folclore, encontrando uma brecha na consciência dos oprimidos para se

manifestar, perpassa e se infiltra nas próprias instituições que a geraram, e procurando negá-las ou, ao menos, contestá-las.

Os acampamentos dos sem-terra utilizavam-se muito dos cantos populares como instrumento pedagógico de conscientização, como o demonstrou Roseli Salete Caldart.⁸⁷ Mas as canções populares não são uma criação dos acampamentos; fazem parte do folclore e da tradição dos caboclos e já estavam presentes em sua cultura.

Portanto, as forças opressoras que obrigaram os caboclos a encontrar formas de resistência para poderem sobreviver formaram essa tessitura histórica da resistência, convertida em mola propulsora de sua transformação social e de sua contestação. A religiosidade popular gesta, pois, as condições materiais e sociais das forças contraditórias à opressão religiosa e política.

O caboclo, por exemplo, criou mecanismos de defesa para o enfrentamento do sofrimento e da fome. Mesmo debilitado em sua saúde, ele é fortemente resistente. A resignação diante do fatalismo o fez forte na dor. Os agentes de pastoral que acompanharam os acampados, tanto em Encruzilhada Natalino como, posteriormente, na Fazenda Annoni, testemunham que, nos momentos de maior crise e ameaças, os mais resistentes às pressões foram sempre as mulheres e os caboclos. A índole passiva dos caboclos e a capacidade de sofrimento das mulheres fizeram delas e dos caboclos baluartes de resistência, capazes de se sobreporem a todas as contrariedades provocadas pelas circunstâncias. Antonio Gramsci já havia observado esse fenômeno de resistência da seguinte forma:

Pode-se observar como o elemento determinista, fatalista e mecânico tenha sido um aroma ideológico imediato da filosofia da práxis, uma forma de religião... Quando não se tem a iniciativa na luta e a própria luta termina por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico torna-se uma formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada (1977, p.1388).

4 A resignificação do universo simbólico dos subalternos e a práxis pedagógica

O acampamento de Encruzilhada Natalino mostrou como é possível transformar a consciência fatalista e de resignação, própria dos subalternos acampados, na consciência crítica e revolucionária. Grande parte dos acampados era portadora de uma pedagogia da

⁸⁷ CALDART, Roseli Salete. *Sem-terra com poesia*. Petrópolis: Vozes, 1987, 165p.

resignação, construída sob o domínio da escravidão, da ameaça das forças da natureza, da miséria, da fome e da doença. A essas condições naturais juntavam-se o medo de Deus e a ação do destino. A resignação era, por isso, também uma compreensão religiosa do mundo; tratava-se da forma de compreender teologicamente a ação de Deus sobre o mundo e o destino do ser humano nesse e no mundo do além. A imagem de Deus passada pelos escravizadores era a de um Deus poderoso, castigador e justiceiro. O temor de um castigo sem limites fazia os subalternos suportar e aceitar o sofrimento e as injustiças como ações normais na relação escravo-senhor e na relação homem-Deus. A resignação é, pois, uma atitude que revela uma consciência política e pedagogicamente impotente.

A consciência resignada, entretanto, no processo de escravidão, para não destruir sua fé nos antepassados e sua concepção religiosa de mundo, mostrou-se capaz de ressignificar objetos (imagens de santos), festas, orações e sofrimentos. Foi assim que, numa atitude de passividade-ativa, os escravos ocultavam aos brancos a fé nas suas divindades, preservando o que lhes pertencia – sua concepção religiosa do mundo –, e agiam em conformidade com a vontade dos seus senhores, evitando, com isso, a tortura e o sofrimento.

4.1 A existência de projetos político-sociais contraditórios

A teologia que deu sustentação à pedagogia da resignação já não tinha mais a legitimidade que obteve no período da escravidão. Em 1981, período de instalação do Acampamento Natalino, prevalecia a reflexão teológica da libertação, que tentava superar a consciência ingênua da resignação. O projeto social de “nação”, que era refletido pela teologia da libertação, opunha-se de forma radical ao projeto colonial e capitalista, que necessitava de uma teologia de apassivamento e resignação das consciências.

Como as práticas políticas são decorrentes e coerentes com a concepção política e religiosa de mundo, seria insustentável a organização de um acampamento revolucionário de homens e mulheres excluídos da posse da terra, cuja postura política fosse de inoperância, passividade e resignação.

Os agentes de pastoral que se faziam presentes no acampamento de Natalino observavam e percebiam que as práticas políticas revolucionárias de luta e resistência dos acampados não tinham correspondência com a concepção religiosa de resignação de que eram portadores. A ação política contradizia a consciência religiosa fragmentada. A prática política requeria uma consciência revolucionária, mas a consciência religiosa dos

acampados ainda se mantinha resignada e passiva. Essa falta de coerência geraria facilmente divisões e crises na condução política do acampamento.

A observação dos agentes sociais, principalmente de pastoral, sobre a ação política dos acampados e sua respectiva concepção do mundo deu lugar à identificação de alguns códigos culturais paradigmáticos responsáveis pela sustentação de suas práticas religiosas e políticas. Os paradigmas culturais inspiram e orientam as ações políticas, principalmente daquelas pessoas que agem com base no senso comum. Os acampados davam-se conta de que, uma vez no acampamento, deveriam agir de maneira diferente de quando estavam fora dele. A consciência de resignação de que eram portadores, porém, não dava sustentação e guarida às suas práticas revolucionárias. A sua consciência prática inspirava ações de passivismo e de submissão ao poder institucional, mesmo que soubessem que desse poder nada tinham a esperar. A questão pedagógica que se impunha aos agentes sociais e de pastoral que assessoravam o acampamento era encontrar um caminho que permitisse a transformação do senso comum dos acampados a partir das novas práticas políticas. Era necessário que se assumissem conscientemente como sujeitos de suas ações revolucionárias.

Um paradigma que se constituiu em idéia-força de extraordinário vigor político foi a identificação da idéia de Deus. A expressão muito popular “se Deus quiser” mostra a dependência do ser humano à vontade de Deus. Tudo e todos os acontecimentos recebem sempre a mesma interpretação: “Deus quis assim”. A teologia da resignação enfatizava muito a idéia de um Deus justiceiro e castigador. O temor a Deus, em muitas consciências, expressava-se muito mais como pavor do que como respeito a Deus. Outras idéias-força, decorrentes da idéia de Deus justiceiro, foram identificadas entre os acampados, como procissões e peregrinações, cruz e sofrimento, justiça no pós-morte e uma visão negativa de trabalho, entendido como castigo pelo pecado.

A concepção religiosa do mundo de submissão estava intimamente imbricada com a idéia do projeto político-social vigente no país. A prática religiosa dos acampados, portadores da consciência de resignação, era, por isso, coerente com a sua prática político-social de submissão. Isso mostrava que, agindo sob a orientação da consciência do senso comum, os acampados assumiam e se orientavam pelo projeto político-social vigente que os excluía. Tratava-se de um projeto pensado e conduzido por “outros” e que os dispensava de pensar, competindo-lhes apenas o fazer.

Esse fenômeno já foi explicitado por Antônio Conselheiro, de Canudos, em sua pregação contra a República, na qual fazia coincidir a vontade de Deus com o projeto monárquico:

Todo poder legítimo é emanção da Onipotência eterna de Deus e está sujeito a uma regra divina, tanto na ordem temporal como na espiritual, de sorte que, obedecendo ao pontífice, ao príncipe, ao pai, a quem é realmente ministro de Deus para o bem, a Deus só obedecemos. Feliz aquele que compreende esta celestial doutrina, livre da escravidão do erro e das paixões, dócil à voz de Deus e da consciência, goza da verdadeira liberdade de Deus. É evidente que a república permanece sobre um princípio falso e dele não se pode tirar consequência legítima: sustentar o contrário seria absurdo, espantoso e singularíssimo; porque, ainda que ela trouxesse o bem para o país, por si é má, porque vai de encontro à vontade de Deus, com manifesta ofensa de sua divina lei. Como podem conciliar-se a lei divina e as humanas, tirando o direito de quem tem para dar a quem não tem? Quem não sabe que o digno príncipe o senhor dom Pedro 3º tem poder legitimamente constituído por Deus para governar o Brasil? (apud NOGUEIRA, 1978, p.176)

Se o projeto político tivesse inspiração revolucionária, havendo condições históricas para tanto, a pedagogia de ação política, através de suas práticas religiosas, haveria de contestar e desfazer a visão tradicional do mundo que sustentava os acampados resignados. Ao mesmo tempo, haveria de elaborar uma nova visão religiosa do mundo, capaz de incorporar e fundamentar as novas práticas revolucionárias.

Se, ao contrário, o projeto político ensinasse apenas a manutenção e a conservação das instituições vigentes, a pedagogia do trabalho utilizar-se-ia de técnicas e estratégias para preservar a visão religiosa da resignação, que legitima o projeto político vigente conservador.

No primeiro caso, a mudança só seria possível através de uma prática política transformadora, que possibilitasse aos envolvidos no processo a experiência de transformação. Seria impossível, porém, pensar numa prática transformadora sem que se produzisse uma nova visão religiosa do mundo também transformadora e um novo senso comum político-pedagógico. Os conhecimentos repassados deveriam expressar essa nova compreensão do mundo. A prática política exigia, pois, uma teorização capaz de produzir um novo conhecimento do processo histórico-social, ou seja, uma nova compreensão de mundo.

No segundo caso, o projeto político já possuía uma teorização teológica que o explicava e lhe dava racionalidade. A ação política, neste caso, tinha a tarefa de defender essa visão religiosa do mundo porque, por trás dessa, se ocultava o seu projeto político. Quando se diz que a teologia era conservadora é porque estava exercendo uma função

específica de conservar a visão religiosa do mundo existente; por isso, não aceitava contestações e procurava fazer-se passar por neutra. Tal neutralidade, porém, consistia em nada fazer em relação a um projeto político transformador e tudo fazer para que se solidificasse a visão do senso comum da resignação, porque este preservava o processo político em desenvolvimento.⁸⁸

4.2 A ação dos agentes sociais

Em outras palavras, as práticas religiosas dos subalternos eram portadoras do sentido de resignação, porque os códigos de compreensão do mundo assim as inspiravam. Essas mesmas práticas foram preservadas porque pertenciam à experiência dos subalternos e constituíam o seu senso comum. O que se propunha pela pedagogia da práxis era dar um novo sentido a essas práticas religiosas das quais os acampados possuíam experiência.

As práticas pedagógicas de resignação evidenciavam-se no respeito e temor a Deus e na obediência à sua vontade. A vontade de Deus, porém, era representada pelas autoridades. “Obedecer ao superior significava obedecer a Deus” era um princípio invocado para requerer a obediência dos súditos. O sentido das práticas de resignação era sempre a obediência e o passivismo político. Deus era todo-poderoso, de tal forma que castigaria o ser humano com a condenação eterna se não se submetesse à sua vontade. Por isso, a idéia de um deus forte, vingador e justiceiro constituía o código paradigmático do senso comum, o qual, permanentemente ritualizado, era cultuado pela teologia da resignação.

Os agentes de pastoral que acompanhavam e refletiam com os acampados perceberam que deveriam mudar o código de interpretação do mundo e que dava sustentação ao senso comum. Para que tal mudança pudesse acontecer, era preciso substituir o sentido de obediência e passividade por outro sentido, que indicasse libertação e luta; era preciso substituir a teologia da resignação por uma teologia da libertação. Como a teologia da libertação se fundamenta no livro do Êxodo da Bíblia, os agentes de pastoral ajudaram os acampados a perceber que a Bíblia era a autoridade máxima. Nela se encontra a expressão da vontade de Deus, o código de compreensão do mundo e da ação político-pedagógica. À medida que os acampados descobriam o novo sentido de Deus, começavam

⁸⁸ Assmann mostra que Marx, ao falar da superação da religião, entende que a libertação política envolve a libertação religiosa: “A luta contra a religião é a luta contra esse mundo do qual a religião é seu aroma espiritual”. Segundo o autor, a transformação das condições históricas de uma determinada estrutura social exige também a transformação da teologia que a inspira e legitima (1979, p.11-32).

a compreender que a servidão por eles vivida não provinha da vontade de Deus, mas da vontade dos homens, que tinham interesse no processo de escravidão pelo qual aqueles passavam. O Deus da Bíblia era poderoso, de tal forma que destruíra o Faraó e libertara os escravos; por causa da injustiça contra os israelitas no Egito, Deus se fizera deles companheiro de luta e guerreiro. Mas o projeto político que o Deus da Bíblia propõe é de um novo céu e de uma nova terra, declarando-se inimigo dos projetos que geram desigualdade social e econômica. A teologia da libertação desdobra o novo código de libertação, mostrando que esse Deus da Bíblia não só rejeita o sofrimento dos acampamentos, como rejeita os projetos de sociedade em que se sustentam as diferenças, como a sociedade capitalista. Mais ainda: Deus lutou com o povo e escolheu os sem-terra para construir a nova sociedade. Ele quer justiça e vida digna como o fez com Israel. O Deus da Bíblia é, portanto, o Deus libertador.

Os acampados não tinham dificuldade de compreender a força poderosa de Deus. A novidade consistia em entender que esse Deus estava do lado deles, dos excluídos; que eles eram o povo predileto do Deus da Bíblia e que o Deus de Israel é libertador, e não apenas justiceiro. O código do Deus Forte ficou, portanto, mantido, não havendo necessidade de mudanças estruturais no senso comum dos acampados. Mas como a ação religiosa é sempre também uma ação política, a inalterabilidade do código religioso torna inalterável também o código político. O projeto social requerido por Deus para o povo de Israel é o projeto político com o qual os acampados sonhavam e que desejavam. Era preciso, por isso, dar novo sentido à sua ação religiosa e política. Era preciso torná-la coerente com o código paradigmático do Deus Libertador. Através de práticas político-religiosas de libertação, os acampados se tornariam sujeitos de sua história. A mudança das consciências portadoras do sentido de resignação em consciências transformadoras não aconteceu mediante discursos, mas, sim, através das práticas portadoras de novos sentidos, coerentes com o princípio do Deus Forte e Libertador ao qual davam adesão.

a) Bíblia - ação estratégica

A primeira ação estratégica utilizada pelos agentes sociais junto aos acampados foi a utilização da Bíblia como fonte e força para ressignificar a sua ação religiosa e política. Os círculos bíblicos⁸⁹ já eram uma prática religiosa muito comum nas comunidades rurais,

⁸⁹ *Círculos bíblicos* eram encontros de família para ler e refletir sobre textos da Bíblia. A reflexão consistia na leitura do texto bíblico, confrontando-o com o contexto social do grupo.

mesmo antes do Acampamento Natalino. No círculo bíblico, os participantes sentiam-se sujeitos da palavra e não tinham dificuldades de relacionar os textos com o seu momento histórico. As orientações dos círculos bíblicos ajudavam a fazer a relação do povo israelita oprimido no Egito com sua condição de oprimidos. A busca da Terra Prometida da Bíblia inspirou-os também a buscar uma nova Terra Prometida. Se eram prediletos de Deus, então Deus os haveria de conduzir até a Terra Prometida (Fazenda Annoni). O Deus da Bíblia se mostrou favorável aos pobres; com isso, a ação dos acampados começava a receber um novo significado. A luta pela terra não era mais uma ação desordeira e ilegal, mas tratava-se de uma luta desejada por Deus. Lutar pela terra era cumprir a vontade de Deus.

b) A ressignificação da ação política

A prática política dos acampados antes de se organizarem no acampamento era de submissão. Como tinham pouca participação nas comunidades onde viviam, tinham também pouca experiência de organização e não se sentiam muito responsáveis pela organização política e social do país. A teologia da resignação dava sustentação a essa prática política, já que eram subalternos; não se sentiam construtores da sociedade, mas apenas nela viviam.

O processo de ressignificação fez com que os acampados se sentissem sujeitos e construtores da nova sociedade almejada, na qual se sentiam participantes e co-responsáveis. Quem os convocava para essa transformação era o mesmo Deus que antes era visto apenas como opressor. O ato de perceber, em suas consciências, que a idéia do Deus opressor era falsa, que esse mesmo Deus queria a libertação deles e propunha a construção de uma sociedade mais justa e humana, e que eles, os acampados, eram os sujeitos e eleitos de Deus para o processo de transformação social e política levou-os a ressignificar sua ação político-social. Agora haveriam de engajar-se na luta e não mais se manter na passividade; seriam construtores de um novo mundo e não mais dependentes do que os outros pensam e fazem. A resignação seria substituída pela luta; manteriam, porém, a mesma fé no Deus Poderoso e Libertador. Foram construindo aos poucos uma nova experiência pedagógica, pautada nos paradigmas da ação político-religiosa da libertação. Essa foi uma das experiências mais fortes do acampamento e profundamente dolorida, tanto para os acampados quanto para os agentes de pastoral. O pe. Arnildo Fritzen, numa entrevista a Laerte Dorneles Méliga e Maria do Carmo Janson, revela um pouco desse processo transformador:

Outro aspecto fundamental é quando esse teórico se traduz para uma prática, significa assumir a partir do ângulo do pobre, aí a coisa fica bem diferente. Se até hoje a Igreja sempre teve a preocupação generalizada de salvar a todos e, na verdade, sempre se colocou num ângulo da sua própria formação, que foi uma formação burguesa, se até aí sempre assumiu esta linha, agora uma opção pelos pobres significa se colocar realmente num outro ângulo, a partir de uma visão totalmente nova. A visão daqueles que na sociedade são os rejeitados. Isto na prática significa renunciar a toda uma série de privilégios e correr todos os riscos que essa opção acarreta. Significa que você vai ter aqueles que antes estavam do seu lado contra si, porque você trabalhava a partir duma certa camada da sociedade, portanto, com uma visão a partir dessa camada; agora a sua opção é se colocar em outra camada social, necessariamente esses anteriores não vão compreender e só podem se tornar inimigos. Isto para nós é uma coisa muito clara. Mas, na prática, não é tão claro. Assim, todo mundo lendo o Evangelho vai saber que Jesus falou que “se a mim perseguirem, vós também sereis perseguidos”, mas experimentar isso numa prática e atuar conscientemente sabendo que isso vai acontecer é muito mais difícil do que simplesmente dizer opção pelos pobres e assim por diante (1982, p.93-94).

c) O símbolo da cruz

A cruz da Encruzilhada Natalino teve um efeito psicológico muito forte sobre os acampados, os quais, sempre que a viam, não só no acampamento, mas estampada nos jornais, revistas e folhetos de divulgação, sentiam-se ali representados, atores de um processo social em desenvolvimento. A sua consciência ia, aos poucos, absorvendo e assumindo a nova proposta política, através de uma pedagogia da práxis político-religiosa que procurava superar a visão tradicional e conservadora do mundo de que eram portadores e, através de práticas religiosas, incutir uma nova visão teológica do mundo que lhes possibilitasse a construção de um novo projeto político.

A cruz da Encruzilhada Natalino surgiu da tradição do catolicismo popular e das missões religiosas, que deixaram marcas profundas no inconsciente religioso, tanto dos caboclos quanto dos colonos. As missões populares tradicionais deixavam sempre como sinal uma cruz com a inscrição “Salva tua alma”; representando toda a teologia tradicional da moral individualista. Os acampados, através da reflexão sobre o Deus da Bíblia, conseguiram trocar as tabuinhas da cruz por um tronco tosco de árvore capaz de representar todo o seu sofrimento.⁹⁰ A cruz pequena não expressava toda a opressão e todo

⁹⁰ Os acampados Raul, Antoninho e Nenê, em seus depoimentos aos jornalistas Laerte Dorneles Méliga e Maria do Carmo Janson, assim falam da cruz de Encruzilhada Natalino: Raul: “No começo nós tínhamos uma cruz pequena, até tinha escrito: “Salva tua alma”. Depois, quando chegou na Semana Santa, nós começamos a discutir um dia antes da preparação, iríamos fazer uma procissão. Discutimos que seria importante fazer uma cruz que significasse a nossa luta, o sofrimento nosso, o que nós estávamos carregando. Nós estamos carregando uma cruz pesada, porque a nossa luta é pesada. Saber que pra poder reviver temos que andar embaixo de barraco, pra fazer uma manifestação que o governo veja que necessita de fazer uma Reforma Agrária. Então, nós fizemos uma cruz pesada que precisa de 15 a 20 homens pra carregar. Fizemos

o sofrimento dos acampados. Mais tarde, quando faleceu uma criança, os acampados se reuniram ao redor da cruz para celebrar a morte da criança e analisar as causas do fato; como sinal, deixaram um pano branco amarrado na cruz. Com a morte de outras crianças, outros panos brancos foram amarrados e a cruz de Natalino contém quatro panos. Os acampados transformaram o local da cruz em ponto de encontro para os seus debates e celebrações. Nos momentos de forte repressão policial, era ao redor dela que se reuniam para tomar suas deliberações e para se apoiar mutuamente e não fraquejar.⁹¹ É bom recordar que a maioria dos acampados de Encruzilhada Natalino, ao entrar no acampamento, não tinha consciência política e estava apenas interessada em conquistar um pedaço de terra para si. Essa falta de consciência política coletiva criou, a princípio, muitas dificuldades para o acampamento. A cruz, portanto, era o lugar onde se agrupavam, se apoiavam e deliberavam. As concentrações também aconteciam ali. Durante o período do acampamento, foram realizadas várias concentrações com a participação de delegações de toda a região. Além de apoio aos acampados, eram uma forma de protesto contra as autoridades e instituições oficiais que não conseguiam, ou não tinham interesse, discutir e resolver o problema social dos sem-terra.

A experiência dos encontros em torno da cruz mostrou aos acampados que não conseguiriam ser vitoriosos em sua luta se não pudessem contar com o apoio de outros companheiros e de outras instituições. O acampamento recebia a alimentação e remédios de instituições coordenadas pela Cáritas Diocesana de Passo Fundo e pela paróquia de Ronda Alta. Para simbolizar a importância da participação popular junto aos acampados,

ela e colocamos ali. Um dia depois, na sexta feira santa, houve uma manifestação com a procissão. Veio o Padre Arnildo pra rezar a missa e fomos até o fim do acampamento com aquela procissão, carregando a cruz. Nesse dia, os policiais ficaram agitados, corriam prá lá, corriam pra cá, acharam que nós íamos levantar o acampamento daqui, que íamos invadir a terra, porque nós fomos pro lado da Fazenda Annoni, mas fomos até o fim do acampamento só. Os policiais corriam por nós, mas nada houve. De lá nós viemos de volta.

Antoninho: A troca da cruz foi porque cada vez o sofrimento estava sendo maior, a nossa cruz cada vez mais pesada. Então nós sugerimos de trocar por uma cruz mais pesada. Essa cruz foi sendo escorada pelo povo de fora, as entidades, as Igrejas. Nos momentos que vinham os alimentos, nós botávamos uma escora na cruz, que ia se tornando mais leve. Essa troca foi debatida junto com o povo, numa assembléia. Eu acho que quando foi decidido e avaliado que essa cruz grande tinha que ser posta ali quando começou a organização, ela pegou um caminho mais reto, ficou mais visível a caminhada.

Nenê: Essa cruz aí demonstrou que o número de pessoas que ia lutar era maior, então necessitava de ser uma cruz maior também.

Antoninho: Significava que cada um no acampamento tinha essa cruz pesada no ombro, mas junto, todo mundo pegando, ela se tornava leve.” (1982, p.93-94).

⁹¹ “Agora a luta pela terra toma uma nova dimensão. O Deus vitorioso sobre a cruz está aqui conosco e quer que nós vencamos também. O símbolo é a Grande Cruz. A luta pela terra tem uma garantia. Deus que está conosco. Carregar aquela Cruz para frente já é a experiência da conquista da terra e da libertação e da fidelidade ao Deus conosco. Esta convicção é expressa pelas rezas e pedidos nas procissões.” (MÉLIGA; JANSON, 1982, p.89).

estes fincaram várias escoras no tronco da cruz, as quais representavam o apoio que recebiam, amarradas por uma travessa, que indicava a unidade de pensamento e de luta em torno de um projeto comum.⁹²

A construção do símbolo da cruz de Natalino significou a construção de uma consciência nova, que já não procurava a salvação de forma individual, mas comunitária, através de um projeto político comum. Tratava-se, portanto, de um símbolo de esperança para aqueles que, mesmo excluídos socialmente, conseguiam se organizar e lutar por uma sociedade na qual pudessem readquirir sua cidadania.

O nosso escopo é recuperar a memória da ação dos acampados de Encruzilhada Natalino e investigar a pedagogia que inspirou o processo político do acampamento. Trata-se de uma práxis pedagógica que transformou atores sociais passivos e resignados em sujeitos capazes de perceber as contradições sociais geradoras de sua exclusão, enfim, em agentes políticos de transformação. A pedagogia trabalhada no acampamento de Encruzilhada Natalino fundamentou-se numa compreensão de práxis e, através de práticas religiosas, ressignificou a ação política dos acampados, transformando a visão negativa e apassivadora do mundo numa concepção aberta, utópica e geradora de esperança.

É importante, também, recordar o papel pedagógico dos assessores nesse processo, ajudando os acampados a ler as contradições sociais e a ver as interpretações contraditórias feitas sobre a ação política. Eles estiveram junto aos acampados nos momentos de luta e nos momentos de ambigüidade e incertezas, mas souberam retirar-se à medida que eles conseguiam teorizar suas práticas sociais.

5 A práxis pedagógica

A reflexão sobre a práxis pedagógica⁹³ mostra que a transformação da concepção do mundo de uma pessoa requer, num primeiro momento, o ingresso no núcleo do senso

⁹² O professor Telmo Marcon elencou 105 entidades e organizações de todo o Brasil que apoiaram os acampados através de cartas, doações e alimentos, somente no mês de junho de 1981. (1997, p.205-208).

⁹³ As expressões *pedagogia da práxis* e *práxis pedagógica*, que aparecem ao longo do texto da tese, não podem ser tomadas como sinônimos. A *pedagogia da práxis* tem como sujeito a pedagogia. Como são muitas as teorias pedagógicas, quando tal expressão é utilizada, *pedagogia da práxis*, refiro-me àquela pedagogia que se define teoricamente pelo método da práxis. Quando, porém, aparece a expressão *práxis pedagógica*, o sujeito é a práxis. Como existem várias maneiras de agir pela práxis, como a práxis política e a práxis social, fica identificada a práxis pedagógica como elemento de análise.

comum para descobrir os sentidos que o compõem. Para isso, é necessário recorrer ao método dialético. Identificados os sentidos, será possível, numa segunda instância, ressignificá-los para transformar a concepção do mundo.

A entrada no núcleo do senso comum pode ser feita pela via da prática, agindo de forma inconsciente, ressignificando os sentidos nele já presentes, sem que a pessoa se dê conta do processo de transformação de sua concepção do mundo. Atitudes e comportamentos humanos antes entendidos como moralmente negativos, com a ressignificação dos sentidos, passam a ser aceitos como moralmente bons. A transformação da concepção do mundo, neste caso, não é fruto da ação consciente de um sujeito; ao contrário, os novos sentidos ressignificados são impostos à consciência das pessoas, que os aceitam como orientadores de sua vida prática.

O segundo caminho de entrada no núcleo do senso comum, com a possibilidade de ressignificação, é designado de “práxis pedagógica”.⁹⁴ O modo de operar do senso comum é prático e, geralmente, sua ação é inconsciente; assim, não pode se constituir em ciência pedagógica. Contudo, o senso comum se constitui em rico material empírico para a reflexão da ciência pedagógica da práxis, o que significa admitir a possibilidade de uma teoria pedagógica capaz de compreender as relações da prática pedagógica como objeto de investigação.

Não há preocupação em contestar o senso comum pedagógico, cuja praticidade e capacidade de resistência e defesa da concepção do mundo já foram avaliadas. O interesse, agora, volta-se para a investigação da possibilidade de construir-se uma ciência pedagógica. A minha opção recai sobre a práxis pedagógica. A transformação da concepção do mundo através de ressignificação dos sentidos do senso comum não permitiria outra alternativa. Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a

⁹⁴ Bobbio, no seu dicionário político, assim caracteriza o termo *práxis*: “O conceito de Práxis exprime precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural como social; é por isso que Marx concebe o real como atividade sensível *subjetiva*. Ele tomou de Feuerbach a perspectiva do processo histórico como resposta contínua à tirania das necessidades; mas superou o seu naturalismo estático, aportando a uma visão historicista, onde a humanidade está, como escreve Mondolfo, em luta consigo mesma, isto é, com as condições ambientais, sociais e naturais, por ela criadas e/ou modificadas. Se, pois, Práxis é identificação da mudança ambiental com atividade humana, ela surge como autotransformação ou como atividade que se modifica a si mesma (*Práxis que se modifica*) ao modificar o ambiente. A terceira tese de Feuerbach oferece a este respeito algumas indicações claras: é verdade que os homens são condicionados pelo ambiente e pela educação, mas também é verdade que são justamente eles que modificam as próprias condições ambientais” (1986, p.988).

concepção do mundo ingênua em concepção do mundo revolucionária, como foi o caso do Acampamento Natalino.

Antes de construir o conceito de práxis pedagógica, faz-se necessário esclarecer por que as correntes filosóficas de caráter essencialista e positivista não têm condições de dar suporte teórico à pedagogia da práxis.

Deve-se observar que as correntes filosóficas essencialistas têm como ponto de partida o conhecimento teológico “dado” ou “revelado”. A legitimidade dos conhecimentos dados é concedida pela autoridade, que lhe garante o caráter de universalidade. O saber, neste caso, é apropriado pelo professor, enquanto autoridade; ao aluno é concedido o conhecimento através da informação prestada pelo professor. A relação professor-aluno, portanto, se instaura de forma dicotômica e assimétrica. O processo de investigação só poderá ser feito pelo professor porque somente ele é o detentor do saber. Se a investigação pertence ao professor, é lógico que o investigado seja o aluno. Não há, neste caso, possibilidade de investigação da prática pedagógica da sala de aula, haverá, apenas, um investigador e outro investigado. Torna-se difícil penetrar no senso comum pedagógico para observá-lo, pois não há possibilidade de flexionar a consciência sobre si mesma para nela descobrir a relação professor-aluno. O professor, nesse processo pedagógico, considera-se imune à práxis. Tratando-se da ação pedagógica, o agente é o detentor do saber e do poder; os alunos, passivamente, acolhem as determinações daquele.

Na postura positivista, a ação do investigador recai sobre um objeto externo à consciência; assim, a ação investigadora fica dicotomizada. Há um observador e um objeto observado. A redução do aluno à dimensão de objeto impossibilita o estabelecimento da relação sujeito-sujeito. Nessa compreensão teórica, o ato educativo, enquanto ação de um sujeito sobre um objeto, fica reduzido a um objeto externo à consciência e, por isso, quantificável e mensurável. O educando, portanto, não tem qualquer intervenção sobre o educador, pois o ato relacional o coloca em oposição ao educador.

Por isso, poder-se-ia dizer que a ciência elaborada a partir de um objeto externo à consciência se confunde com a sociologia, a biologia ou a psicologia da educação. E, nesse caso, com esta postura investigatória, parece-me serem coerentes aqueles que pensam que a pedagogia não é ciência, mas apenas uma prática. Destituída de objeto próprio, a pedagogia não poderia se instituir como ciência.

Há um segundo agravante com acento maior para a tendência positivista. O ato pedagógico é sempre um ato humano, por isso portador de subjetividade. Para a ciência positiva, surge o problema de como observar um objeto como a relação pedagógica, que nunca se manifesta de forma totalmente idêntica? Alguns autores, como Skinner, radicalizaram tal postura positivista. Para não negar a possibilidade da ciência, preferiram negar a subjetividade na determinação do comportamento humano;⁹⁵ outros preferiram a redução da pedagogia a uma prática educativa, como forma de fugir do conflito ciência/subjetividade.

É preciso, por isso, verificar se é possível construir o objeto de investigação pedagógica. Para executar tal tarefa, faz-se necessário buscar outra raiz teórica, a práxis – como expressão da dialética que possibilite ultrapassar a dicotomia sujeito/objeto e que não despreze a subjetividade no comportamento humano. Somente após a identificação do objeto de investigação, torna-se possível delinear o método de trabalho. A dialética, na perspectiva deste trabalho, não se apresenta apenas como uma alternativa, mas como a única opção para a ciência pedagógica. A concepção dialética mostra como o contraditório não vem de fora, mas nasce do interior da realidade. Diz Jamil Cury que a realidade, na compreensão dialética, é sempre contraditória e que “pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real” (1987, p.32).

Álvaro Vieira Pinto mostra como, pelo viés da contradição, pode-se compreender o surgimento do novo como a produção de algo inédito e original:

A dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o “novo” recém-surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o “novo” enquanto tal, como “negação de uma negação”. Justamente por ser uma negação quando visto na perspectiva da sua gênese é que aparece, do ponto de vista da realidade

⁹⁵ Skinner, na obra *Ciência e comportamento humano*, faz uma opção filosófica e assume os pressupostos das ciências naturais, com o sacrifício da subjetividade. “Não se pode aplicar os métodos da ciência em assunto que se presume ditado pelo capricho. A ciência não só descreve, ela prevê. Trata não só do passado, mas também do futuro. Nem é previsão sua última palavra: desde que as condições relevantes possam ser alteradas, ou de algum modo controladas, o futuro pode ser manipulado. Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações” (1974, p.13). “...descobrimos e analisando estas causas poderemos prever o comportamento; poderemos controlar o comportamento, na medida em que o possamos manipular” (p.21).

atual, como a “posição” de algo original. Assim, o que por essência só existe porque é negativo (daquilo de quem provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo que agora se afirma existente) (1969, p.189).

Esse algo novo, inédito e original, é a consciência do ato educativo. É a partir dessa imbricação entre sujeitos, educador-educando, que, por serem diferentes e “outros”, se possibilita o surgimento da relação, ou seja, da consciência como comunicação e como objeto de investigação. A relação, portanto, é a consciência, o totalmente inédito, que se torna intersubjetiva e, por isso, dialética. Na medida em que se opera a ação de um frente ao outro, um e outro são atingidos pela mesma ação, não de forma idêntica, mas a partir do modo como se colocam em ação. O objeto de investigação pedagógica reside na unidade da ação entre sujeitos diferentes e na diversidade de sentidos que essa unidade relacional produz. Daí a inseparabilidade dos sujeitos em ação relacional: educador-educando. Dicotomizar esse ato relacional significa impedir a compreensão do ato educativo.

A intersubjetividade, própria do ato relacional, vincula os sujeitos em relação através da concepção do mundo de que cada um é portador. Como a intersubjetividade possibilita e sustenta o diálogo, os sujeitos dialogantes têm condições de perceber suas diferenças, seus limites e contradições; por isso, podem transformar-se, transformando, por consequência, sua concepção do mundo.

Educador-educando, mesmo que na instituição-escola exerçam funções diferentes, na ação dialógico-intersubjetiva, formam uma unidade-dialética que tanto pode operar o distanciamento e a imposição de um sobre o outro quanto a transformação de ambos. As pedagogias positivistas e essencialistas tendem a ser opressoras porque não compreendem o ato educativo como uma relação intersubjetiva, mas como a ação de um sobre o outro. O que age sobre o outro, normalmente identificado como educador, na compreensão positivista/essencialista, não precisa mudar, pois ele já é; ao contrário, na compreensão dialética, o ser humano é sempre um vir-a-ser e, por isso, em construção. Aquele que “já-é” se considera imune à práxis, a qual, porém, penetra o senso comum, desoculta-lhe os sentidos já construídos e possibilita a sua transformação. Nesse sentido, “educar é práxis” (GADOTTI, 1981, p.26).

O objeto de investigação, numa pedagogia da práxis, não é o outro enquanto outro, mas a “relação entre sujeitos”.⁹⁶ A relação intersubjetiva possibilita ao educador, no ato de educar,

⁹⁶ Mário Osório Marques, em sua obra *Pedagogia: a ciência do educador*, fala do objeto específico da pedagogia, numa perspectiva dialética: “Tem a Pedagogia seu objeto específico e tem seu próprio enfoque,

educar-se; no ato de libertar, libertar-se; no ato de transformar, transformar-se; no ato de conscientizar, conscientizar-se; no ato de investigar, investigar-se; no ato de construir a cidadania, tornar-se cidadão; mas também, no ato de oprimir, oprimir-se. A dicotomia entre educador-educando, na compreensão das pedagogias positivistas/essencialistas, não se constitui em relação, já que, assimetricamente, um se opõe ao outro; é, sim, na compreensão da práxis, sempre uma relação intersubjetiva que age sobre um e outro. Quando entendida como ação do educador sobre o educando, reduz-se a uma ação conservadora, que se presume imune à transformação. Na pedagogia da práxis, não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educador. A possibilidade de o educador se transformar, nesse processo relacional, surge da condição de ser investigador de sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto o educador quanto o educando, ao flexionarem sua consciência, têm condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum e, em decorrência, há a possibilidade de transformá-los.

No meu entendimento, o processo de investigação pedagógica, na perspectiva da práxis, não é apenas um método para a produção de conhecimentos pedagógicos. É um processo que transcende a mera dimensão de produção de conhecimentos e se transforma numa pedagogia de capacitação e formação permanente do professor-pesquisador. Investigar a prática pedagógica é investigar-se; significa transformar-se, o que quer dizer construir e educar-se. Portanto, a ação de investigar a prática pedagógica é uma ação formativa e de capacitação profissional. Nisso a pedagogia da práxis se distancia das demais pedagogias, pois tem por objetivo a produção do conhecimento pedagógico e a formação permanente do educador.

Retomo, como exemplo, a experiência dos acampados, no testemunho, em forma de registro⁹⁷, de um agente social, Nelson Tonello, que descobriu no acampamento de Erval Seco, RS (1984), uma comunidade de professores (acampados) que ajudaram os acadêmicos (professores e alunos da UPF) a estabelecer um diálogo e, através da intersubjetividade, realizar uma experiência profunda de aprendizagem sobre organização

articulador de seu eixo interno, na dialética entre o homem social e sua história e os grupos humanos determinados e situados em espaço e tempo concretos, vivendo momentos significativos daquela dialética, traduzidos nas consciências individuais como fundamento empírico-existencial das relações intra-subjetivas de comunicação em muitas mãos, pelas quais constroem os sujeitos coletivos sua própria história” (1990, p.84).

⁹⁷ O registro foi adaptado para uma realidade mais próxima e adequada às necessidades da investigação atual. A versão original está referenciada em TONELLO, Nelson. A fome na “casa do pão”. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, Itepa, ano I, n.2. p. 6-7, dez. 1984.

social e política. Foi necessário, porém, que os acadêmicos se colocassem em condições subjetivas de diálogo. Assim expressa o registro:

Dia oito de novembro poderia ser um dia igual aos demais, para alguns estudantes da UPF. A moçada madrugou para estar no lugar e horário combinados. A perspectiva era de um dia de estudos muito intenso. O tema exigia total atenção e muita perspicácia. Disseram que os professores viriam de uma universidade que não tem diplomas, nem status, mas muita sabedoria e audácia.

Depois de três horas de viagem chegamos a essa estranha universidade, situada à beira da estrada. Cidade de pouca importância no contexto do Rio Grande do Sul, mas bem abrigada, à sombra do mato, entre duas roças de milho. Nada tinha de erva e muito menos de seco, embora o local se chamasse de Erval Seco.

Nossos professores, eram aproximadamente setecentas pessoas, das quais quatrocentas eram crianças. De cara, a acolhida foi cheia de calor humano e carregada de uma simpatia que vinha de dentro de cada um, uma simpatia feita de história, de martírio, de promessas e de esperanças. A gente tinha a impressão de que a abertura da aula coincidia com o desembarque. Eram mais ou menos dez horas da manhã. O encerramento deu-se pelas dezessete horas.

Nós, os alunos, estivemos atentos o tempo todo. Os professores (acampados) falaram claro e testemunharam alto. Nós escutamos, observamos tudo e perguntamos muito. A soma de tudo foi um profundo encontro com o passado, uma amarga reflexão desde o presente e sobretudo uma brecha de esperança sobre o amanhã.

De saída uma surpresa! Os monges João Maria (Contestado) e Antônio Conselheiro (Canudos) estavam lá, na busca de terra e pão. A presença deles como lideranças, investidos da autoridade do serviço, da animação, da coordenação e permanente vigília possibilitaram que cada dia, cada pessoa e cada fato determinassem um passo à frente. Nos símbolos e nas pessoas percebia-se a presença de Deus Libertador e os rumos do projeto igualitário.

Outra surpresa foi a maneira da distribuição do pão. O critério de justiça social foram as necessidades básicas de cada família [...]. Certamente para quem vai lá, aquela comunidade de empobrecidos incomoda. O grupo, como um todo, tem a lucidez de ir em busca do direito fundamental do agricultor, que é o trabalho e a terra.

Ao retornar duas perguntas ficaram: O que tem a ver o estudo na Universidade com as lutas dos empobrecidos? Segundo, como explicar tanta fome, onde há tanta fartura?

A investigação proporcionou condições para que os agentes sociais percebessem as dificuldades dos acampados, mas, acima de tudo, permitiu aos observadores descobrirem seus limites e suas possibilidades. Os acampados tinham uma experiência político-pedagógica para ensinar; por isso, foram vistos como professores. Os acadêmicos da UPF e seus docentes puderam perceber a presença da teoria da práxis na prática política dos acampados. Perceberam, ainda, que a prática política desses sujeitos, os acampados, é também uma prática pedagógica.

Gramsci reafirma este princípio ao dizer: “Crítica a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente [...] Trata-se, pois, de elaborar a consciência de forma crítica e coerente [...]” (1995, p.12).

É nesse contexto que se coloca a questão da teoria e prática. O investigador não é apenas um construtor de conhecimentos pedagógicos para a prática dos outros. Quando isso acontece, o investigador coloca-se fora da relação pedagógica, como um estranho que nada tem a ver com a ação; observa a ação dos outros, mas não está na relação. Como o método de investigação é coerente com seu objeto, nos casos em que o objeto de investigação for construído dicotomicamente, considerando apenas um termo da relação, ou seja, o outro, o método de investigação não será o da práxis pedagógica, mas o que se rege pelo princípio da autoridade, do observador sobre o observado.

Vázquez, ao se referir a esse modelo da relação teoria e prática, observa:

A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (1977, p.206).

Construir o objeto de investigação pedagógica a partir da observação da prática significa construir uma nova epistemologia. Como a prática pedagógica é fruto das relações com outros e com o mundo, vem sempre carregada de subjetividade. O método, então, deve dar conta desses limites, pois, como afirma Sánchez Gamboa, é decorrente do objeto de investigação.

Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método é o modo e o caminho para chegar ao objeto, donde se segue que o tipo de método é dado pelo tipo de objeto, e não o contrário, como se pensou muitas vezes dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a desnaturalizar o objeto (1998, p.23).⁹⁸

Parto, então, do pressuposto de que o objeto da ciência pedagógica não é o “outro”, como acontece na relação sujeito-objeto, mas a relação que se estabelece entre os sujeitos, agentes e os alunos. Para melhor compreender o processo de construção do objeto de investigação pelo caminho da dialética, retornarei ao problema através da reflexão que Saviani (1991b) faz do conceito *educação* em sua obra *Pedagogia histórico-crítica*. O autor observa, inicialmente, que “a compreensão da natureza da educação passa pela

⁹⁸ “Como la investigación constituye un proceso metódico, es importante señalar que el método es el modo o camino de llegar al objeto, de donde se sigue que el tipo de método está dado por el tipo de objeto y no al contrario, como se ha pensado muchas veces, dado el éxito de ciertos métodos en ciertos campos, llegando a desnaturalizar el objeto.”

compreensão de natureza humana” (p.19). Mas o que diferencia o humano dos animais é a capacidade de produzir a vida pelo trabalho, “conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada às finalidades. É, pois, uma ação intencional”(p.19). É pelo trabalho que o homem transforma a natureza, segundo suas necessidades. Mas o trabalho é também educação. Para se compreender a afirmativa de que o trabalho é educação, Saviani distingue entre trabalho material e trabalho não material. A educação é um trabalho não material, pois trata da produção de idéias, saberes, culturas, experiências e valores. Numa segunda distinção, percebe que o produto do trabalho pode separar-se do trabalhador, como no caso da obra de arte, do livro e das anotações; já, noutras circunstâncias, a produção pode não se separar do produtor, como no caso da aula. A aula é consumida e incorporada ao patrimônio educativo tanto do professor quanto do aluno. Ambos, educador e educando, se constituem sujeitos porque incorporam a experiência da aula como patrimônio próprio e, por isso, ambos se transformam em aprendizes. Saviani afirma que esse ato de produzir a aula e consumi-la é o trabalho educativo: “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”(p.20). É trabalho porque a experiência da aula é uma ação que tem uma produção, a consciência; é educativa porque a consciência é sempre valorada; é aprendizagem, pois é também conhecimento, e, por ser construída na relação entre sujeitos num contexto escolar, todos são sujeitos e responsáveis pela ação educativa. Por outro lado, somente sendo sujeito da ação é possível perceber, observar, interpretar e compreender o processo de construção e consumo do trabalho educativo.

As pedagogias que adotam o princípio da relação sujeito-objeto entendem que o produto do trabalho educativo só pode ser consumido pelo outro enquanto objeto da relação; por isso, o produto do ato educativo do educador se separa do produtor para ser consumido apenas pelo outro, o educando. O educador, nesse caso, expropria-se do patrimônio educativo e a relação pedagógica nada mais acrescenta ao seu patrimônio. Trata-se de uma concepção de ciência pedagógica demasiadamente estéril e esterelizante.

A pedagogia que assume como pressuposto o trabalho educativo como um trabalho não material cujo produto não se separa do produtor requer uma metodologia de investigação pedagógica cujos observadores sejam, inclusive, os próprios observados, pois ambos são sujeitos da relação pedagógica e da construção do ato educativo. Como a metodologia deverá se adequar ao objeto de investigação e à intencionalidade do trabalho educativo, deverá ser construída e permanentemente revisada para não desviar o trabalho

educativo das suas intenções radicais. E como educador-educando são sujeitos da construção e consumo do ato educativo, pela observação e reflexão serão, inclusive, os primeiros a serem atingidos pelo processo de transformação.

Saviani, na introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, entende que a transformação do senso comum e sua passagem à consciência filosófica “é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (1980, p.13). O problema que vem me desafiando ao longo deste trabalho é a possibilidade da transformação do senso comum, cuja caracterização revelou sua capacidade de resistência e sua pragmaticidade. Como não é apenas um conhecimento dado, mas também uma sabedoria construída, entende-se que há condições de transformá-lo. Por isso, foi necessário buscar opções epistemológicas que garantissem e viabilizassem tal transformação. A pedagogia da práxis mostrou-se como caminho possível para viabilizar a transformação do senso comum. Definido seu objeto de investigação, resta-me a tarefa de buscar um método, instrumental adequado ao objeto. Embora a tarefa seja teórica, mas firmada sobre a prática, o processo de investigação acaba de conduzir o investigador por caminhos inicialmente não explícitos e conhecidos. Mário Osório Marques chama a atenção para esse processo de condução da investigação pedagógica: “Conduzir um estudo como aprendizado prático, como busca do entendimento daquilo que pretende fazer o educador, requer a consciência operante de que o tema faz seu caminho, independentemente do pesquisador, que terminará a ser pelo tema conduzido” (1990, p.9).

Acolhendo o pressuposto de que o objeto de investigação é “a relação intersubjetiva entre sujeitos”, o método de investigação deve permitir a construção de instrumentos que permitam a observação da relação e possibilitem um distanciamento necessário para poder sistematizar e refletir sobre os dados ali colhidos. Considerando que o investigador investiga a partir de sua prática, é oportuno considerar o que Gadotti fala desse processo investigatório: “Falar de educação é falar de mim mesmo. Eu não posso me abstrair de minha marcha, de minha história, fazendo um discurso, uma tese de filosofia da educação. Eis porque uma tese, um trabalho de pesquisa em educação nunca é neutro. Se o pesquisador de ciências da educação pode fazer abstração de sua subjetividade, isto não é possível para o filósofo” (1981, p.27).

Nas abordagens positivistas e essencialistas, como já referi, o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que conhece e um objeto a conhecer. Do ponto de vista epistemológico, a abordagem positivista privilegia o objeto a ser conhecido, fazendo

desaparecer o sujeito em favor do objeto. Supõe, diz Sanchez Gamboa, que “o objeto real e o objeto de conhecimento permanecem reduzidos à representação do primeiro, sem permitir a interação do sujeito cognoscente” (1998, p.38).⁹⁹ Contudo, o sujeito empírico é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e de uma escala de valores; sua relação com o objeto, nesse sentido, não é neutra:

O sujeito e o objeto de conhecimento não são duas entidades que entram em relação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, senão que são dois aspectos de uma mesma realidade em unidade e contradição dialéticas (TORRES, 1979 apud SANCHEZ GAMBOA, 1998, p.38).¹⁰⁰

As teorias positivistas que privilegiam o objeto a ser conhecido não podem admitir a presença da subjetividade no objeto, do contrário, este não poderia ser observado e experimentado.

Por outro lado, as pedagogias de caráter essencialista reduzem o ato pedagógico a um ato de ensinar. O ato de conhecer acontece na relação entre um sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. Pela ação do sujeito cognoscente, abstrai-se a idéia “eidos” do objeto. De posse desse conhecimento, o sujeito-educador repassa para o educando-objeto o conhecimento por ele adquirido. É a tarefa de ensinar. A relação pedagógica, no ato de ensinar, apenas modifica o aprendiz, mas em nada altera a consciência de quem ensina. Com a eliminação da subjetividade, as tendências positivistas/essentialistas, embora por caminhos opostos, reduzem a ação pedagógica a uma ação mecânica. Como essas compreensões se transformam em conhecimento prático, são absorvidas e entendidas pelo senso comum como único conhecimento real e como pedagogia verdadeira. Tratando-se, porém, de um conhecimento pedagógico, modifica-se a relação sujeito cognoscente e objeto a conhecer. O objeto a ser conhecido é a relação intersubjetiva entre dois sujeitos cognoscentes. Como cada indivíduo é portador de cultura e linguagem próprias, a relação que estabelecem entre si é uma relação subjetiva. Poder-se-ia, então, perguntar se há algo mais humano do que a dimensão da subjetividade?

⁹⁹ “El objeto real y el objeto del conocimiento permanecen reducidos a la representación del primero sin permitir la interacción del sujeto.”

¹⁰⁰ “El sujeto y el objeto del conocimiento no son dos entidades que entran en reacción a través de una tercera entidad llamada sensación, observación o experimentación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicciones dialécticas.”

O processo de investigação e o método de investigação de um objeto pedagógico definido como *relação intersubjetiva* se constituem de dois momentos: observação e sistematização.

5.1 A observação

A observação, na metodologia da práxis pedagógica, pressupõe uma compreensão de ser humano como um ser histórico, inconcluso e, por isso, um ser-no-mundo. Como ser em construção, faz-se necessário observar suas ações nos seus cotidianos culturais, onde se processa sua construção. Sendo a construção um processo consciencial, a observação recairá sobre a consciência. Deve-se levar em conta, ainda, que os sentidos presentes no cotidiano cultural serão percebidos somente pela consciência; portanto, apenas a consciência tem possibilidades de abrir as suas portas e de se observar a si mesma. Nesta perspectiva, a consciência é o sujeito que observa e, ao mesmo tempo, o objeto observado; a flexão que ela faz sobre si mesma permite-lhe distanciar-se e aproximar-se de si. Por ser o conjunto dos sentidos, ao se observar, encontra nela os sentidos que construiu na relação com o mundo, através dos cotidianos culturais. Os sentidos foram arrancados do cotidiano através da experiência e se configuram como representação original da realidade, originalidade essa que se traduz em subjetividade. Por essas razões, a consciência, descobrindo-se a si mesma, não só descobre sua originalidade, como o ato de descobrir-se e de mostrar-se é uma ação original.

Se a observação é possibilitada pela consciência, a documentação dessa observação se dá no registro.

Nos projetos de pesquisa em que se trabalhou com a prática pedagógica, utilizou-se como instrumento de documentação do registro e da memória, prática essa que teve sua origem num curso de pós-graduação não formal realizado no período de 1979-1983, promovido pela Associação das Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino – Aesufope.¹⁰¹ Participaram do projeto onze professores provindos das seguintes instituições: Universidades de Passo Fundo – UPF, Ijuí – Fidene, Santo Ângelo – Fundames, Pelotas – UFPel e UCPel. Como o projeto era conduzido pelos integrantes do grupo e tinha como pressuposto a discussão de textos previamente lidos por todos os participantes, já no terceiro encontro começaram a surgir as dificuldades metodológicas.

¹⁰¹ CADERNOS UPF. Pós-graduação não formal. Uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa. Passo Fundo: UPF, ano III, n.9, out. 1983. 28p. (Relatório final do Curso de Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação – UPF) (Experiências, 1)

Além do problema da não-preparação dos textos, os participantes começaram a se questionar sobre o sentido do curso, já que não tinha referência à prática pedagógica de sala de aula dos professores. O grupo parou, revisou a metodologia da condução do projeto, retomou as intenções dos professores ao optarem por tal modalidade de curso e decidiu voltar-se para sua prática pedagógica. Tal decisão não excluía a análise de textos, mas estes seriam selecionados com base nas exigências para a compreensão da prática. Voltar-se para a prática pedagógica significou observar sua prática de sala de aula e sobre ela elaborar um registro. Insistiu-se para que a observação recaísse sobre a ação do professor na relação com o aluno naquele contexto de sala de aula. No encontro seguinte, todos passaram a ler seus registros. Os problemas detectados a partir da leitura e reflexão dos registros exigiram o aprofundamento teórico de outras questões pedagógicas e, acima de tudo, a compreensão do que se poderia entender por teoria e prática. A observação da prática implicou a construção do objeto de observação e investigação. O trabalho de sala de aula, como já referi em Saviani, tem como resultado uma ação educativa que é apropriada e consumida pelos atores, agentes educativos; significa que é incorporada à consciência humana como algo de novo e inédito. A ação educativa é a experiência pedagógica da relação educador-educando realizada num determinado contexto social. O método do registro da prática pedagógica necessariamente se referia à relação. É impensável a ação de um educador sem que esteja em relação. Construiu-se, assim, o objeto de investigação pedagógica: a relação professor-aluno-contexto.

5.1.1 O registro

O registro é a documentação de um olhar “para dentro”. É a observação da ação pedagógica não enquanto objeto externo da consciência, mas enquanto consciência da construção da relação educador-educando. Por isso, o registro, como instrumento de observação, transforma-se num documentário de um momento de nossa vida. Objetiva um momento subjetivo; permite o distanciamento necessário para que se possa observar e analisar a consciência, enquanto ação educativa. Como a consciência é consciência da relação educador-educando, o registro implica a documentação de tal relação. Por outro lado, somente o sujeito da relação tem condições de observar a sua consciência, razão pela qual a metodologia da práxis transforma o educador em pesquisador. Só ele pode ser observador de si mesmo, observador e, simultaneamente, observado. Entende-se que nenhum observador é portador de tanta subjetividade no ato de observar quanto o pesquisador em educação.

A observação consubstancia-se no registro; por isso, na construção da ciência pedagógica, não há observação sem que haja o registro. O acontecimento no qual ocorreram as relações já se foi, só existe enquanto consciência da relação. Esta consciência passa, então, a ser o objeto de observação porque constitui o fenômeno educativo, produto do processo pedagógico. A experiência é entendida como uma ponte que faz a mediação e a passagem da relação pedagógica para o ato educativo. O produto da experiência é a consciência, mas os elementos constitutivos da experiência são os dados empíricos da ação pedagógica.

No caso do senso comum, percebe-se a existência de dois movimentos pedagógicos: o movimento mecânico que produz uma consciência fragmentada, tendo como sentido a intenção oferecida pelo cotidiano onde a experiência foi elaborada, e o movimento orientado de forma consciente. O registro, no primeiro caso, tem a função de apanhar os sentidos dos objetos e ações de consciência construídos mecanicamente, para que, no processo de práxis, possam ser ordenados de forma coerente.

O senso comum, enquanto consciência não-consciente, tende sempre a resistir à observação sistemática, mas com força muito maior resiste ao registro. De certa forma, o registro é sempre um indício de que o senso comum não é um informante correto do mundo empírico nem é a única compreensão do mundo. Para o senso comum não correr o risco de ser revisado e transformado, os indivíduos portadores dessa concepção do mundo desqualificam a ação do registro, não vendo nele qualquer utilidade, além de considerá-lo uma perda de tempo.

Quando o registro não é compreendido com base numa opção epistemológica coerente, os observadores acumulam registros sem saber para que e o que fazer com os mesmos. Não há como analisar e avaliar as práticas pedagógicas observadas e registradas sem a utilização de critérios, previamente estabelecidos. Como os critérios são extraídos da teoria que dá sustentação ao processo de investigação, já estão presentes na própria ação teórica; por isso, sempre antecedem à ação. Os critérios de análise são sempre pressupostos porque são os princípios que fundamentam o projeto teórico, não enquanto fundamentos, mas como ação.

De posse de critérios, os pesquisadores da prática pedagógica estão habilitados a sistematizar e avaliar a ação pedagógica, mesmo que os registros venham carregados de subjetividade. O distanciamento do pesquisador relativamente ao objeto observado, que é o próprio pesquisador, é possibilitado pela observação registrada. O registro coloca diante do pesquisador a consciência observada para que possa avaliá-la; tem uma função primordial num

processo de pesquisa sobre a prática pedagógica, pois penetra na intimidade da consciência, desvenda-lhe os sentidos de todos os objetos e situações ali presentes e os traz à tona como fenômenos da consciência. Por isso, o registro é sempre uma atividade consciente, mas, muitas vezes, dolorida. O registro desoculta fenômenos que nem sempre se quer perceber; pode indicar como a nossa consciência construiu as relações no cotidiano cultural. Como estamos dando ênfase à escola, o registro pode perceber se as relações estabelecidas pelo professor são de imposição ou de diálogo. Pode acontecer que, no seu discurso, o professor se declare participativo e dialógico, mas, quando observa sua prática relacional professor x aluno, ele é tomado de surpresa porque se dá conta de que a relação foi de imposição e dominação. O professor-pesquisador, quando percebe a contradição da sua fala relativamente à sua prática pedagógica, defronta-se com duas opções: assumir-se na contradição e, eticamente, transformar-se; ou fugir do conflito, mentindo para si, negando-se ao trabalho do registro.

A função do registro é trazer à tona os fenômenos. A compreensão e avaliação dos fenômenos são os passos metodológicos seqüentes.

5.1.2 A memória

O relatório do projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”¹⁰² reflete a questão do registro e da memória no processo de investigação pedagógica. A memória é entendida pelo grupo de pesquisa como “um momento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar a sua própria prática” (2000a, p.10). É mais exigente que o registro e sua estrutura é diferente: o registro pontualiza observações, ao passo que a memória é um texto já ordenado. A observação, no sentido amplo, e o registro são alimentadores da memória, pois são os passos iniciais da leitura da prática: “A finalidade da memória é expor a compreensão que cada um tem da experiência pedagógica em desenvolvimento e permitir a avaliação do significado de tal processo na sua formação global” (p.11). Enquanto recurso formativo e didático, a memória pode tornar a própria prática um objeto de reflexão. Quando se trata da sala de aula, a memória apresenta-se como recurso que auxilia o aluno e o professor a se descobrirem como agentes e construtores de conhecimento e como definidores do significado da vida: “O potencial ‘memória de aula’ só pode ser entendido quando o professor tiver como horizonte uma visão dialética da educação e do próprio conhecimento” (p.13).

¹⁰² BENINCÁ, Elli (Coord.). A memória como elemento educativo. Projeto de pesquisa: *a relação teoria e prática no cotidiano dos professores*, 2000a (mimeo.).

Inicialmente, a estratégia “memória de aula” surgiu como uma elaboração da experiência de sala de aula. O texto “Prática pedagógica da sala de aula”, de 1982, não incluía ainda a idéia de investigação pedagógica; nele, a memória aparecia como recurso didático de aprendizagem. Reproduzo aqui o item que fala da “elaboração da experiência da aula”:

Ao término da aula, o professor reservará alguns minutos para que os alunos e ele próprio elaborem, por escrito, a experiência da aula. Essa elaboração não deverá ser apenas uma síntese dos conteúdos, mas há de envolver, também, a própria experiência metodológica. Se o aluno conquistou alguma coisa ao longo da tarefa, terá condições de escrever um pouco do que até agora já construiu. É preciso encorajá-lo para tanto.

Para o professor é igualmente importante escrever a sua experiência, com o intuito de registrar uma autocrítica, nela ressaltando os pontos positivos e negativos de sua prática pedagógica, e de fazer uma avaliação dos seus alunos.

Na abertura do encontro subsequente com os alunos, o professor solicitará a leitura da experiência elaborada ao término do encontro anterior. Assim se terá a memória dos debates, ou seja, do desenvolvimento da ação dialógica.

É necessário enfatizar que essa atividade propicia aos alunos uma ocasião ímpar para fazer a experiência do ato de escrever que, quando precedido do ato intenso de ler e debater, é quase uma consequência inevitável.

Ademais, essa memória da aula é, sem dúvida, um exercício de síntese indispensável para uma visão unitária de cada encontro. Se essa atividade for mantida ao longo do semestre, o aluno terá condições de, no final dele, elaborar a memória-síntese de todos os encontros havidos, dando-lhe essa tarefa final uma visão unitária da disciplina.

Se esse procedimento de elaboração da memória da aula é tão vantajoso para o aluno, ele não o é menos para o professor que terá, no final do período letivo, um registro preciso e substancial da evolução do aluno nas diferentes perspectivas de crescimento. É claro, também, revelará as limitações e deficiências dos alunos e da própria prática pedagógica do professor.

Com todos os elementos que esses registros, tanto os do professor quanto os dos alunos, contêm, fica caracterizado o fato de que a sala de aula e o tempo nela dispendido se constituem num laboratório de experimentação pedagógica (BENINCÁ, 1982).¹⁰³

¹⁰³ A experiência do registro encontra sua inspiração também em Makarenko, cujo trabalho pedagógico de educação de menores delinquentes está documentado na obra *Poema pedagógico* (3v.). Como pedagogo, Makarenko observava com muito carinho os seus educandos e registrava suas observações, tarefa assumida, aos poucos, também pelos educandos. Makarenko tinha princípios marxistas que o orientavam, à luz dos quais avaliava permanentemente sua ação pedagógica, isto é, sua relação com os alunos. Outras obras, como *As bandeiras na torre* (2v.) e *O livro dos pais* (2v.), constituem-se numa coletânea clássica para os que desejam refletir sobre a práxis pedagógica. Sukhomlinski, mais tarde, como discípulo de Makarenko, editou a obra *Pensamento pedagógico*, resultante de 3700 páginas de observação sobre sua prática pedagógica: “Três mil e setecentas páginas é quanto somam os cadernos em que levo escrito o diário de todo o meu trabalho no magistério. Cada página está dedicada a uma pessoa, a um aluno... Três mil e setecentas vidas humanas... Quase toda a população adulta da nossa aldeia. Recentemente, por curiosidade, pus-me a folhear essas páginas... Cada criança era um mundo, um mundo muito peculiar, um mundo único. Para mim, o maior castigo seria uma criança ter passado pela minha vida sem deixar vestígios na memória ou no coração. Se alguma criança deixa a escola de um modo apagado, impessoal, isso significa que não soubemos proporcionar-lhe nada. E julgo difícil que possa haver para um professor um resultado mais triste do que esse” (1985, p.39).

Na prática pedagógica dos professores que se utilizam do instrumental da memória e do registro, muitas vezes, um é sinônimo do outro. Alguns designam “memória” o que aqui designamos como “registro”; outros atribuem ao “registro” a função de “memória”. O termo *memória*, porém, indica recordação. Por isso, o nosso entendimento é que o termo *memória* seja utilizado no sentido da elaboração de uma experiência pessoal, em forma de um texto, ao passo que o registro deve ser entendido como uma anotação primeira, subjetiva e pontual. Vários registros podem transformar-se em memória.

5.1.3 A novidade do registro e da memória na perspectiva da práxis

A diferença entre um registro ou memória da observação empírica, segundo a pesquisa de tendência positivista, é o objeto de observação. Na pesquisa da práxis pedagógica, o objeto de observação é a relação, o que implica que o observador é o observado e, por isso, objeto do registro e da memória. Nas pesquisas em que o objeto de observação é externo à consciência, o sujeito da observação fica excluído da observação e imune à ação da práxis; são pesquisas que produzem conhecimentos “sobre” os outros, e não a partir da prática; transformam-se em discurso sobre e, na maioria das vezes, em “palavrório” na expressão de Heidegger. Dificilmente geram transformação; ao contrário, são conservadoras, pois reproduzem a dicotomia teoria/prática. No processo de ressignificação do senso comum são ineficazes, já que não conseguem atingir os sentidos que constituem a consciência. A práxis, porém, possibilita, através do registro, desvelar as intenções e sentidos e, assim, pode ressignificá-los.

Permanece, contudo, a questão de saber o que fazer com o registro e a memória. É possível, com base nesses instrumentais, elaborar um conhecimento pedagógico? Em primeiro lugar, faz-se necessário distinguir o conhecimento pedagógico da sociologia da educação e das outras ciências aplicadas à educação. O que distingue um conhecimento de outro é o seu objeto de estudo. No caso da ciência pedagógica, o objeto é a relação entre sujeitos, a qual se dá sempre em cotidianos inseridos em determinados contextos sociais. O registro é o resultado de uma leitura dos contextos sociais feita pela mediação do cotidiano cultural, que produz uma compreensão dos contextos, denominada “realidade”. Os contextos são os fenômenos externos à consciência; sua compreensão, porém, é um conhecimento subjetivo, pois é o produto de uma determinada leitura. Como há possibilidades infinitas de leituras dos contextos, são infinitas, também, as probabilidades de compreensão dos mesmos. Depende dos preconceitos que carregamos,

da concepção de mundo de que somos portadores, da ideologia da qual somos investidos, das teorias que nos ajudam a interpretar o mundo, dos interesses econômicos e políticos que defendemos. Por ocasião do “I Fórum Social Mundial”, em Porto Alegre, RS, houve um debate, via satélite, com os representantes do “Fórum Econômico de Davos”, na Bélgica. O debate pôs em questão o contexto social, político e econômico do mundo contemporâneo. Ficaram evidentes as leituras que os dois fóruns (Porto Alegre e Davos) faziam do atual contexto social. As leituras produzem um conhecimento denominado “realidade”. Para as pedagogias positivistas e essencialistas, tal realidade é objetiva, verdadeira e única; para a práxis pedagógica, que se socorre da fenomenologia e da hermenêutica, é *uma* das possíveis compreensões dos contextos. A subjetividade é incorporada pela leitura na realidade produzida. Como a realidade é o fundamento de qualquer planejamento, é fundamental que se construa uma metodologia que permita uma leitura dos contextos mais próxima e adequada às necessidades e finalidades humanas. Não basta requerer de tal metodologia a qualificação do ser humano como sujeito; é preciso instrumentalizar-se de uma teoria pedagógica que viabilize tal compreensão. Diz um ditado popular que “toda a realidade é sempre uma visão a partir de um ponto de vista”. A questão se torna conflitante quando o ponto de vista não é o ser humano, enquanto sujeito, mas enquanto objeto econômico.

Quando o investigador é, simultaneamente, o investigado há maior probabilidade de que as leituras dos contextos sociais considerem o ser humano como sujeito do processo. Poder-se-ia perguntar se é possível encontrar uma metodologia que viabilize uma leitura capaz de produzir um conhecimento objetivo e verdadeiro. A resposta à questão pressupõe a existência de um critério que possa indicar o que é verdadeiro e objetivo. Tal critério pode ser construído com base no conceito que já temos de ser humano. A proposta da reflexão que venho conduzindo buscou como critério a sujeitidade humana. Tudo quanto se aproxima, fundamenta, enuncia e se transforma em sujeitidade é considerado mais verdadeiro e mais objetivo. Duas referências devem ser levadas em conta quando se trata da sujeitidade: as necessidades humanas, tanto materiais quanto espirituais, e a finalidade do ser humano. Todavia, a definição das finalidades humanas depende de pressupostos filosófico-teológicos de que cada pessoa é portadora.

Conclui-se, portanto, que as leituras dos contextos sociais sempre serão portadoras de subjetividade e que todos os planejamentos, sejam de ordem econômica, política ou educacional, serão sempre construídos “com base num ponto de vista”.

O conhecimento pedagógico reside na compreensão desse processo relacional e das possibilidades de transformação dessas práticas caracterizadas como pedagógicas. Ora, as práticas relacionais não são propriedade da sala de aula. Os seres humanos se relacionam no trabalho, na convivência familiar, no esporte, na rua, na privacidade e no público. Dependendo da cultura e dos contextos sociais estruturam-se muitas pedagogias, como o machismo, na questão de gênero; o autoritarismo, nas relações de poder; a subalternidade, nos processos de escravidão; a hierarquia, nas relações de classe. A práxis pedagógica observa e registra tais relações não embasada numa visão externa, mas da prática dos que se encontram em relação. Qualquer possibilidade de transformação das relações implica a vontade dos sujeitos em relação. A decisão de transformar as relações compromete também os contextos que constituem tal relação; significa que a transformação da relação implica a transformação dos contextos, os quais favorecem a mudança nas relações. Este é o caminho da práxis: são sujeitos em transformação e não objetos transformados.

Um professor-médico contou, numa reunião pedagógica, que, em determinado momento da aula, chamara a atenção dos alunos para a relação médico-paciente como uma relação pedagógica. A maior parte dos alunos mostrou-se desinteressada porque o assunto não dizia respeito à medicina, mas o professor insistiu sobre a importância de tal relação. O professor-médico queria ensinar, ou seja, repassar uma informação aos alunos e considerava estranho o desinteresse deles pelo tema proposto. Diante da insistência do professor, um aluno retrucou-o, dizendo: “Nós já conhecemos sua pedagogia com os seus pacientes”. O professor concluiu sua observação reconhecendo que precisava observar sua prática pedagógica se quisesse refletir sobre o assunto com os alunos. A pedagogia, refletiu o professor-médico, “é uma ciência diferente, embora muito exigente. Eu queria ensinar os alunos, mas meu ensino era um discurso que não me atingia e muito menos a eles e aos seus projetos de vida”.

5.2 A sessão de estudos como espaço de processamento da observação

A metodologia da práxis aplicada ao campo da educação tem como pressuposto o processo de investigação como tarefa do professor enquanto investigador de sua ação pedagógica, sempre a partir de sua prática. A ação investigatória não se reduz a um mero olhar. O registro e a memória são instrumentais que se vinculam ao ato de observar, que, por ser um ato subjetivo, permite ao observador intuir sobre causas e efeitos; por isso, é muitas vezes induzido a considerar a intuição como um conhecimento pedagógico. Se o

investigador se contenta com o procedimento intuitivo, desqualifica o registro e a memória; por isso, quando acumula muitos registros e a intuição se mostra estéril, ele não sabe mais o que fazer com as observações acumuladas. A intuição pode ser significativa como percepção, mas situa-se no espaço das hipóteses.

Os grupos de pesquisa que se utilizam da metodologia da práxis pedagógica processam as observações documentadas em registros e memórias através de “sessões de estudo”. Como são vários professores que observam e documentam sua observação sobre um determinado campo da ação pedagógica, o processamento dessas informações é feito de forma coletiva. Trago a experiência do grupo de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, documentada num artigo informativo à comunidade acadêmica.

Os professores-pesquisadores realizam uma sessão de estudos semanal, na qual dá-se a narração dos registros. Para sistematizar as observações há a exigência de rigor metodológico. A fidelidade à observação requer, dos mesmos, que apenas narrem o que consta nas anotações feitas. Dependendo do nível do registro, há necessidade de um retorno à observação. Após esta narração, o grupo de pesquisadores faz um esforço metodológico de sistematização das observações. Sistematizar significa agrupar as informações por sua semelhança e significação. O agrupamento das observações constrói núcleos indicativos de uma realidade. Estes núcleos, são designados simplesmente de indicativos. Para operar tais agrupamentos, deve-se utilizar critérios, pois estes são os instrumentos que possibilitam a sistematização (BENINCÁ, 2000b, p.106).

Embora cada grupo estabeleça regras em decorrência dos seus pressupostos, há normas universais para qualquer trabalho científico. A natureza pedagógica, porém, requer atenção especial para que, sem eliminar a intersubjetividade, se criem condições para a sistematização das observações: “Como passo seguinte, os pesquisadores retomam os indicativos para ver se estão suficientemente claros ou se exigem nova observação específica. Caso exijam novas análises, os professores elegem um ou dois indicativos e retornam à observação sistemática para ver como tal fenômeno se apresenta” (BENINCÁ, 2000b, p.106).

Tomemos como indicativo a indisciplina na sala de aula. Todos os que participam do grupo de investigação observam a sua prática relacional de sala de aula e fazem seus registros. De posse de vários registros, elaboram uma memória sobre a disciplina em sala de aula; na sessão de estudos, cada um faz a narração de sua memória ou de seus registros.¹⁰⁴ A observação, na medida em que for documentada, pode revelar a existência

¹⁰⁴ Os educadores Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, nos anos de 1971 e 1972, desenvolveram um projeto de educação popular, narrado no livro *Vivendo e aprendendo*, onde contam todo o processo pedagógico das “sessões de estudo”. O segundo momento da partilha era dedicado às histórias individuais: “Cada trabalhador conta, primeiro de viva voz e depois por

em sala de aula de insegurança, de reações violentas e de gritos por parte do professor. Poderá acontecer também que o professor-pesquisador intua suas reações somente a partir das narrações feitas pelos colegas do grupo de investigação. Se o grupo tomar como critério de avaliação a comunicação entre professor-aluno, é bem provável que os registros e memórias indiquem os momentos de maior resistência à comunicação, tanto da parte do professor quanto do aluno, como também os movimentos e atitudes que restabelecem a comunicação e eliminam o conflito. Nesses casos, poderá ficar evidente quais foram as atitudes, reações e movimentos do professor que geraram incomunicação e conflito ou comunicação e disciplina. As narrações poderão, ainda, apontar para elementos estranhos à sala de aula, mas que interferem na comunicação neste espaço. Poder-se-ia recordar, nesse caso, o barulho da rua, que obriga o professor a falar alto e provoca agitação e inquietação entre os alunos. Quando o objeto de observação for a relação professor-aluno num determinado contexto, é bem provável que o registro tanto possa denunciar o professor quanto o aluno, ou contexto, como causas da indisciplina. Se a observação tomar como objeto apenas o aluno, como no caso das pedagogias essencialistas, o professor e o contexto serão inocentados e liberados da responsabilidade. O aluno, nessa tendência pedagógica, será culpabilizado, mesmo que já seja vítima do contexto, ou até do professor.

Como, na prática cotidiana, nos regemos pela via do senso comum, que oferece sempre respostas prontas e pragmáticas, é bem provável que os professores-pesquisadores, principalmente os que estão se iniciando na pesquisa, não tenham paciência de ouvir as narrações dos outros e já tenham formulado para si respostas às questões em observação. Quando os problemas são conflitivos, como a questão da indisciplina, e o professor-pesquisador sente-se existencialmente envolvido no conflito relacional com o aluno, é muito comum que passe a exigir soluções concretas e pragmáticas; a querer respostas prontas, pois a indisciplina pode se constituir num martírio para ele. O retorno permanente ao senso comum, como referência prática, dificulta a investigação pedagógica. É mais fácil

escrito, a sua própria história, bem como diz quais são suas expectativas em relação ao curso. Das diferentes narrativas individuais emergem quase sempre alguns pontos comuns decisivos: expulsão da escola antes da obtenção de qualquer diploma ou qualificação; migração do campo para a cidade e, mais tarde, do sul agrário para o norte industrial; passagem de um trabalho artesanal para o trabalho parcelizado nas grandes fábricas; problemas de habitação, de transporte, de saúde etc. Os dados recolhidos nas narrativas individuais são, em seguida, organizados e inseridos num quadro global. A discussão sobre este quadro marca a passagem das histórias individuais à história coletiva: a grande maioria dos principais problemas que afetaram e afetam a vida de cada um são problemas comuns a todos. Passa-se, então, a um debate sobre estes problemas e preocupações prioritários, com vistas a uma decisão de todo o grupo sobre os temas que serão objeto de um estudo mais sistemático e aprofundado...” (1980, p.25-26).

encontrar culpados e responsabilizá-los pelos conflitos e problemas pedagógicos do que ter paciência para sistematizar as observações e refletir sobre elas para perceber todo o cenário pedagógico onde atuam muitos atores, inclusive o próprio professor.

A observação da relação “professor x aluno x contexto” revela a trama de causas e efeitos que agem e reagem no interior de uma sala de aula. Os professores-informadores habituados a estabelecer relações mecânicas entre as intenções geradas no senso comum e a prática pedagógica tendem a não se dar conta da complexidade das relações pedagógicas e, com isso, eliminam a inter e intra-subjetividade das mesmas.

Retornando à sessão de estudos, nas quais as observações sobre e a partir da prática pedagógica são processadas, pode acontecer que um determinado problema ou uma questão considerada pelo grupo como significativa não tenha sido suficientemente esclarecida por falta de observação. Nesse caso, o grupo retorna à observação do fenômeno e, de posse dos novos registros, a questão volta à sessão de estudos para a narração e sistematização até que fique suficientemente esclarecido. É bem provável que os pesquisadores, os professores, sujeitos da ação pedagógica, quando retornarem à prática de sala de aula para fazer o registro sobre a mesma, já tenham se apropriado de novos sentidos e novas intenções e, por isso, já tenham modificado sua ação em sala de aula. Cabe ao professor-observador dar-se conta de sua transformação; intuir a mudança em seu comportamento é consequência da observação de suas práticas pedagógicas; se estas mudaram, é porque houve transformação dos sentidos que intencionaram a prática. Para que os sentidos intencionem de forma diferente, é preciso que tenham sido ressignificados, o que é possibilitado pela tarefa do registro e da sistematização na sessão de estudos. O processo de investigação ou passa, então, a transformar o senso comum do pesquisador e, por transformá-lo, opera mudanças nas relações professor-aluno-contexto, que, por sua vez, passam a oferecer ao professor-pesquisador novos sentidos, que lhe possibilitarão novas intenções e novas ações. Esse processo da práxis produz conhecimentos e os consome simultaneamente.

O processo de observação pode começar pela sala de aula, mas esta vai revelar relações com o mundo externo. Se, para a compreensão do cenário “sala de aula”, houver necessidades de informações do contexto social, do comportamento dos alunos em suas faixas etárias, ou, então, de questões hereditárias ou genéticas, os professores-pesquisadores se valerão de sociologia, de psicologia e de biologia, a fim de que possam obter uma melhor compreensão dos problemas pedagógicos. A observação sociológica,

psicológica e biológica não pode ficar restrita apenas ao mundo da criança, pois a relação inclui, além do aluno, o professor e contexto.

Quando o indicativo estiver suficientemente instruído, procede-se à análise.

Nesse momento é preciso recorrer à teoria para que haja a possibilidade de compreensão do fenômeno. No caso, a teoria utilizada é a da práxis pedagógica. À luz da teoria, os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operação da análise, os quais são extraídos de quatro fontes: dos objetivos da investigação pedagógica; da teoria que fundamenta a metodologia; da metodologia enquanto ação transformadora; e da realidade a ser transformada pela ação metodológica, em direção aos objetivos (BENINCÁ, 2000b, p.106).

Após essa análise, os pesquisadores se defrontam com as possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados. Nesse momento, procurarão formular hipóteses sobre as condições de superação, as quais devem levar em conta as relações contextualizadas e a percepção de que se requer mudança na ação.

5.3 A produção de relatórios e textos

O texto “A prática pedagógica da sala de aula – princípios e métodos de uma ação dialógica” sugere a realização de registros ao final do período de aula. Todos os alunos produziam seu texto-registro. A aula seguinte retomava a temática a partir da leitura dos registros da aula anterior. Como não era possível ouvir todos os alunos, normalmente dois ou três faziam a leitura do seu registro, o que conduzia outros alunos ao desinteresse pelo registro, já que, na sua visão pragmática, o único objetivo era a apresentação em aula. A desmotivação pelo registro de parte dos alunos, criava resistências e mal-estar na sala de aula. O objetivo da proposta visava ajuda-los na organização dos conteúdos e no processo de elaboração de textos, mas o resultado não foi satisfatório. A avaliação dessas dificuldades indicou não ser pedagógico requerer dos alunos tarefas, no caso o registro de aula, sem que sejam, posteriormente, trabalhadas.

Quando os alunos conseguem compreender e se comprometer com o processo metodológico eles realizam seus registros por iniciativa própria. A questão problemática é o processo de iniciação e compreensão. Como forma de superação das dificuldades de elaboração do registro, optou-se pela produção de um relatório de cada encontro. Um ou dois alunos se encarregam de fazer as anotações e recolher o material trabalhado em aula para, depois, produzir um relatório geral, bem detalhado, que é lido em forma de memória na aula seguinte. A experiência vem sendo conduzida por vários professores, tanto no

curso de Pedagogia como nas Práticas de Ensino do curso de História e na disciplina de Metodologia Pastoral no Itepa. O registro continua sendo instrumento de observação da prática. Quando a disciplina abre espaços para o registro, todos os alunos o realizam; assim, é lido e sistematizado em sala de aula, que, por sua vez, é transformada numa sessão de estudos. Ao final da sessão de estudos, alguém sempre faz o relatório. No caso da disciplina de Metodologia Pastoral, todos os relatórios ficam documentados no setor de pesquisa, o mesmo ocorrendo com os registros.

O relatório não é um texto; por isso, após sua leitura, os alunos revisam-no e, assim, obrigam-se a assumir posturas críticas frente ao relato. Por outro lado, o relatório permite perceber as lacunas da observação, da sistematização e da teorização, remetendo, portanto, a novas observações e ao aprofundamento da teorização. Se os relatórios foram socializados, avaliados e documentados, transformam-se em material empírico para a produção de sínteses e textos específicos ao final do semestre. Os textos, porém, são sempre considerados provisórios enquanto não forem submetidos a uma discussão mais apurada e acadêmica e enriquecidos por uma revisão bibliográfica mais ampla. O material empírico é utilizado posteriormente nas monografias de final de curso e, inclusive, nas dissertações de mestrado. Os textos, por sua vez, são a produção pedagógica e indicam o conhecimento pedagógico construído pelo processo de investigação. Por ser um conhecimento, adquire caráter de universalidade, mas, ao mesmo tempo, é um conhecimento produzido no tempo, em determinados contextos e, por isso, portador da provisoriedade, assim como o sujeito da investigação é inconcluso e provisório.

CAPÍTULO V

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

p. 187-203

A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA¹⁰⁵

Nenhum investimento econômico e social será mais significativo do que o utilizado na formação do educador. Esta é a concepção da metodologia da práxis pedagógica. À medida que o educador educa, ele se educa a si mesmo; e, por ser o sujeito de sua formação, passa a ter condições de desenvolver uma práxis pedagógica. Pode-se afirmar, com toda a segurança, que, no processo da práxis pedagógica, o aluno privilegiado do professor é o próprio professor.

Quando se fala da formação do professor pelo método da práxis, requer-se dele uma determinada ação, sobre e a partir da qual ele reflete, avalia e se transforma no processo de transformação. Não é possível, por isso, pensar uma formação genérica pela via da práxis. A pedagogia tradicional que se ocupa apenas da informação pode pensar uma informação genérica. Este não é o caminho da práxis. O pedagogo forma-se e transforma-se à medida que estabelece um processo de observação de sua ação pedagógica, seja na sala de aula, seja em qualquer outro lugar onde desenvolve sua prática; o professor de matemática opera sua ação pedagógica enquanto professor de matemática. É na observação e crítica desta sua ação pedagógica que se transforma, que modifica seu jeito de ser professor e transforma seus alunos.

Com base no pressuposto de que não há uma práxis pedagógica genérica, optei por refletir sobre o processo de formação do professor de filosofia, já que é esta a minha

¹⁰⁵ O texto foi apresentado no I Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia e III Encontro dos Cursos de Filosofia do Sul do Brasil, sob o tema “Um olhar sobre o ensino de filosofia”, em 25 de março de 2001 na Universidade de Passo Fundo.

experiência mais longa no campo do magistério. Como a reflexão sobre a formação do professor de filosofia vem acompanhando o processo político-pedagógico do curso de Filosofia da UPF ao longo de uma década, organizei algumas idéias que foram, posteriormente, discutidas com o grupo de professores. Da reflexão surgiu o texto “A formação do professor de filosofia”, introduzido, com pequenas alterações, no meu trabalho de tese, com o objetivo de mostrar como o senso comum, ou filosofia espontânea, pode transformar-se em base empírica para o “fazer filosófico”, ou seja, a “práxis pedagógica”.

A questão da formação do professor de filosofia nos induz à reflexão sobre os conceitos nela envolvidos: a) formação; b) professor; c) filosofia.

Na ordem seqüencial de compreensão, surge, em primeiro lugar, o significado de filosofia. O entendimento que obtivermos do conceito de filosofia projetará luzes sobre a formação do professor da disciplina de filosofia nos 1º, 2º e 3º graus.

Assumimos, como ponto de partida, a distinção feita por Gramsci (1995, p.11) entre filosofia espontânea,¹⁰⁶ entendida como senso comum, e filosofia erudita. A primeira “é peculiar a todo o mundo” e, neste sentido, “todos os homens são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive, na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo)”. Trata-se de uma compreensão do mundo “dada” pelo próprio mundo; é assimilada no cotidiano cultural e, por isso, não necessita de professor para ser ensinada. É um saber filosófico construído a partir dos sentidos encontrados e hauridos dos objetos, situações, linguagem e do fazer cotidiano. Tais sentidos pertencem à tradição, à cultura, à religião e à linguagem e são reconstruídos no que-fazer cotidiano (FREIRE, 1973, p.7) de cada pessoa. Na medida em que esta filosofia espontânea se estrutura em concepção do mundo, torna-se, também, orientativa do agir humano. A essa operação da consciência, de orientar as ações humanas com base nos sentidos nela disponíveis denominamos “consciência prática”.

A riqueza da filosofia espontânea reside na capacidade de se transformar em “mestra”, no sentido de orientadora da vida; disponibiliza os sentidos que apreendeu no

¹⁰⁶ Vou utilizar-me da expressão “filosofia espontânea”, neste item, por estar mais adequada ao tema “Formação do professor de filosofia”. O termo “filosofia espontânea” é aqui tomado como sinônimo de senso comum.

cotidiano para dirigir as ações e conduzir a vida humana. O sucesso do bem conduzir o agir é denominado “sabedoria”, ou bom senso. É assim que se constitui a filosofia espontânea. Os “professores” da aprendizagem dos sentidos, disponibilizados pela consciência prática, são a experiência, que, por sua vez, se constitui pela repetição de fatos, provocados por circunstâncias e condições similares. Aristóteles assim se expressa ao esclarecer seu entendimento da experiência, enquanto mestra: “Nos homens a memória gera a experiência, pois as diversas recordações da mesma coisa acabam por produzir a capacidade de uma só experiência” (1969, p.36).

A filosofia erudita “é uma atividade intelectual, própria de uma determinada categoria de cientistas especializados, ou de filósofos profissionais sistemáticos” (GRAMSCI, 1995, p.11). Por ser uma atividade sistemática e especializada, o ensino dessa filosofia tornou-se muito difícil, despertando muitos preconceitos contra este ensino e os seus professores. A filosofia erudita constrói sistemas de compreensão do mundo e requer dos filósofos especialistas a capacidade de fazerem a crítica às compreensões historicamente construídas. Trata-se de uma tarefa complexa, que requer dos filósofos o entendimento da linguagem específica dos diversos sistemas de compreensão do mundo. Tal atividade pressupõe que o filósofo erudito seja portador de uma concepção do mundo ordenada, refletida e enriquecida por informações gerais sobre a ciência e sobre o mundo em geral. A aprendizagem da filosofia erudita requer, ainda, o domínio de instrumentos metodológicos, como o uso do raciocínio lógico. Pressupõe, portanto, um longo caminho de iniciação filosófica.

Dos alunos que ainda não conseguiram realizar a tarefa crítica de sua concepção do mundo, principalmente no 1º e 2º graus¹⁰⁷, não se pode exigir a compreensão dos grandes sistemas filosóficos e, muito menos, a realização da crítica aos mesmos. Entende-se a reação desses alunos à aprendizagem da filosofia erudita, por ainda não terem construído os instrumentos de trabalho dessa filosofia, razão pela qual não conseguem ter acesso à compreensão do patrimônio filosófico.

O preconceito contra a filosofia erudita, tecnicamente construída, advém, por outro lado, da estrutura da consciência prática na orientação do agir humano. No confronto de

¹⁰⁷ A discussão que passa pelos sistemas de ensino sobre o ensino da filosofia no 1º e 2º graus vincula-se à formação do professor de filosofia. Há poucos professores com titulação específica de filosofia e, se existem, nem sempre são aproveitados, sendo muitas vezes substituídos por professores de outra área do conhecimento. A questão que se impõe é: como preparar um professor de filosofia para o 1º e 2º graus?

opiniões advindas da filosofia espontânea e da filosofia técnica, a consciência utiliza-se dos sentidos e experiências da primeira em detrimento da segunda. Acresce, ainda, que, se os conhecimentos de origem teórica, no caso a filosofia erudita, não se adequarem às condições de compreensão da filosofia espontânea, esta os rejeita e não lhes concede legitimidade. Esse fenômeno de resistência à aprendizagem filosófica se manifesta através do esquecimento imediato das informações oferecidas pelo professor de filosofia sobre os conteúdos técnicos ou históricos.

A distinção introduzida por Gramsci entre a filosofia espontânea e a filosofia erudita, quando conduzida à radicalidade, gera a dicotomia teoria e prática, que, por sua vez, pode induzir para a negação da própria filosofia. Se, por um lado, a filosofia espontânea não precisa ser ensinada, pois é assimilada nos cotidianos culturais, por outro, a filosofia técnica tem sua aprendizagem dificultada nos meios escolares por ser própria dos especialistas. Poderíamos, então, deduzir, do raciocínio exposto, que a filosofia é supérflua, reforçando, com isso, a opinião dos portadores da filosofia espontânea, na justificativa de suas resistências à aprendizagem da filosofia nas escolas de 1º e 2º graus, bem como da maioria dos indivíduos portadores do senso comum que se recusam a pensar criticamente.

1.1 O fazer filosófico

Assim como se pode estudar ciências sem ser cientista, é possível possuir informações e saberes filosóficos sem ser filósofo, no sentido técnico.

As pessoas, contudo, valorizam ou temem aqueles que sabem pensar a partir e sobre o mundo da vida. Valorizam, porque o saber refletido é mais coerente do que o saber espontâneo e é mais acessível do que o saber teórico; por outro lado, as pessoas que refletem assumem uma função crítica sobre o mundo e, por isso, geram temor. Os que estão habituados com o saber do senso comum temem ser conduzidos por um caminho desconhecido. Para evitar a angústia da crise, preferem rejeitar os pensadores do mundo vigente. Abre-se, assim, a porta para duas questões fundamentais para o ensino da filosofia.

Em primeiro lugar, é possível ensinar a pensar metódica e criticamente? Se isso é possível, como educar os aprendizes do pensar a superar as permanentes crises geradas pelo pensar crítico? Denominaremos a esta tarefa de “o fazer filosófico”. É uma dimensão

do filosofar, é o ser da filosofia. “É preferível elaborar a própria concepção do mundo, de uma maneira crítica e consciente... participar ativamente na construção da história do mundo e ser guia de si mesmo...” (GRAMSCI, 1995, p.12). Uma primeira tarefa é a de ensinar a pensar crítica e coerentemente. Em segundo lugar, há o processo pedagógico da educação, no sentido de educar e conduzir a tarefa crítica da reflexão. A conjugação das duas tarefas, o ensinar a pensar criticamente e a educação para o compromisso consequente e coerente desse modo de pensar, requer um educador a quem denominaremos “filósofo”, “professor de filosofia”. Diremos, então, que “o fazer filosófico” é o objeto de aprendizagem dos alunos e o conteúdo de ensino dos professores. É preciso, porém, indagar sobre o fazer filosófico.

Uma primeira conclusão lógica, extraída dos pressupostos explicitados, indica que a reflexão resultante do fazer filosófico poderá ser denominada “filosofia”. Distingue-se, porém, da filosofia erudita por não ter o rigor teórico-metodológico da mesma; distancia-se, também, da filosofia espontânea pelo seu caráter crítico e reflexivo, principalmente porque se utiliza das concepções da filosofia espontânea como material empírico para a construção do fazer filosófico. De posse dos princípios e critérios da filosofia erudita, o filósofo-educador constrói o seu filosofar com base na crítica sobre as informações e sentidos já presentes no mundo da vida.

Admitindo tais princípios, poderíamos, então, afirmar que não se aprende e não se ensina filosofia, mas se aprende a filosofar. Justifica-se tal afirmação uma vez que a filosofia espontânea é um saber dado e a filosofia erudita, um saber construído por técnicos especializados. O fazer filosófico, porém, é o processo de reelaboração do pensamento já presente, de forma assistemática e fragmentada, na filosofia espontânea.

Como o saber dado facilmente vem carregado de preconceitos e condicionamentos, próprios do ambiente contextual, pode estar repleto de contradições. Filosofar, nesse sentido, é dar-se conta de tais contradições e condicionamentos, reconstruindo-os de forma lógica e ordenada. A filosofia espontânea transforma-se no melhor material para o fazer filosófico, embora não possa ser o único material disponível. A história da humanidade, com seus mitos e experiências, será sempre uma fonte de informações para qualquer reflexão de ordem filosófica. A linguagem simbólica, objetivada na mitologia, a opinião popular, a tradição e os costumes, bem como a religião e a cultura, num primeiro momento, podem ser assumidas como filosofia espontânea; já, num segundo momento, passam a constituir a matéria-prima para a reflexão filosófica.

A filosofia espontânea oferece-se ao sujeito como um saber completo, que possui respostas disponíveis para todas as perguntas, porém nem sempre encontradas magicamente. É preciso que o ambiente cultural ajude o indivíduo a descobrir o significado do mundo para que tais respostas sejam descobertas. De qualquer forma, o cotidiano cultural já dispunha dessas informações.

Embora a filosofia espontânea não necessite de aprendizagem, os significados das coisas são apreendidos. A aprendizagem é feita pela apreensão dos sentidos oferecidos como respostas às necessidades e curiosidades que cada indivíduo carrega. Por isso, essas respostas são apresentadas pelo ambiente como verdadeiras e únicas; na maioria dos casos, transformam-se em saberes dogmatizados. Em decorrência desse caráter dogmático da filosofia espontânea, as perguntas tendem a desaparecer com a primeira resposta, são sufocadas.

1.2 A recusa dos alunos ao ensino da filosofia espontânea

O aluno, quando perde a curiosidade sobre o mundo, contenta-se com o saber espontâneo construído nos cotidianos onde realizou suas primeiras experiências. Não sendo curioso, não encontra razões e necessidades para formular novas perguntas sobre o mundo. Ele já possui, em si, as informações, em forma de respostas, sobre as grandes questões que envolvem o ser humano e o mundo. Nessas condições de passividade filosófica, o aluno passa a resistir ao esforço do professor de querer oferecer respostas sobre questões que ele não tem para formular. *É trágico*, dizia um adolescente, numa aula de moral e cívica, *ter que ouvir as mesmas respostas na aula de filosofia, na aula de ensino religioso, na catequese, em casa, e agora na disciplina de moral e cívica. Todos repetem coisas que eu já sabia. Tudo isso aprendi na família. Eu não tenho mais curiosidade sobre essas questões.*

As respostas dogmatizadas, próprias da filosofia espontânea, cansam o aluno a ponto de criar preconceitos contra o ensino de filosofia. Sucede, comumente, que os pais e professores repassam aos filhos e alunos informações genéricas, herdadas do senso comum, as quais são reproduzidas em vários momentos e por várias disciplinas na escola. Além do mais, o aluno tem muitas outras fontes de informação sobre as mesmas questões, muitas vezes com respostas diferentes. Por isso, não é nada de estranho que ele se torne preconceituoso contra a filosofia. Deve-se acrescentar a essa problemática, principalmente

entre os adultos, a resistência de pôr em dúvida os conhecimentos que formam sua concepção do mundo, o que poderia gerar situações de mal-estar na consciência do indivíduo, o qual, então, tende a resistir a qualquer tentativa de reflexão.

A tarefa do filosofar carrega consigo sempre um pouco de violência contra a própria consciência. Não se trata de uma violência superável com o esforço de uma primeira reflexão; ao contrário, quanto mais se aprofunda o filosofar, mais perguntas e provocações podem surgir. Às vezes, cria-se um estado de insegurança, normalmente rejeitado pelos alunos. Rejeitar a insegurança equivale à rejeição das causas provocadoras da insegurança, no caso, a reflexão filosófica.

O ensino da filosofia tem, por isso, a tarefa primordial de recuperar as condições de possibilidade da pergunta.

1.3 O agir do professor de filosofia

Partimos do pressuposto de que a natureza da filosofia determina a natureza do agir do professor de filosofia. Se entendemos que a filosofia é um saber adquirido de forma espontânea, deveremos convir que, enquanto professores desse saber espontâneo, nos equiparamos aos contextos que constituem os cotidianos culturais. Para tanto, não há necessidade de buscarmos uma formação profissional filosófica, pois o ensino da filosofia espontânea, tornando-se um ato natural, não requer aprendizagem específica. Toda a comunicação humana se transforma, nesse caso, num ato de ensino de filosofia, já que sempre vem carregada de sentidos e significados. Para a construção de tal filosofia, não há necessidade de um processo de formação do professor.

Apesar de não haver necessidade de formar profissionalmente o professor, na própria filosofia espontânea há sempre um processo de aprendizagem que constitui o educando e o educador, ou seja, todos os seres humanos sempre se educam na relação de uns com os outros e na relação com o mundo, na medida em que se apossam de novos significados presentes no mundo e nas coisas. Trata-se de uma aprendizagem real, embora nem sempre de forma consciente. Por outro lado, enquanto somos aprendizes, somos também sujeitos dessa aprendizagem. Nesse sentido, todos somos filósofos, portadores de uma filosofia espontânea e, por isso, naturalmente professores, mas, ao mesmo tempo, todos somos aprendizes e sujeitos de nossa aprendizagem.

Se, por um lado, para ensinar a filosofia espontânea, não há necessidade de professor ou profissional do ensino de filosofia, por outro, o fazer filosófico requer aprendizagem. Mesmo se utilizando de material empírico da filosofia espontânea, o professor de filosofia, na compreensão do fazer filosófico, tem a tarefa de ajudar o aluno a ordenar logicamente o seu pensar. Esse é o fazer filosófico próprio do ensino de filosofia de 1º e 2º graus.

O filósofo-educador, para responder à natureza do fazer filosófico, deve adquirir, através do processo formativo, competência para o ensino do filosofar e para a investigação filosófica. O fazer filosófico, por sua natureza, ultrapassa os limites da sala de aula e penetra o mundo das instituições, organizações humanas e culturais. Nesse sentido, pode-se afirmar que o filosofar faz o ser humano construir-se como humano, e o professor do filosofar, em filósofo-educador. Por ser um saber essencialmente humano, nenhuma tecnologia poderá substituir o saber filosofar sem prejuízo irreparável para a própria humanidade. Por outro lado, nenhum investimento, econômico e social, será mais significativo do que o utilizado na formação do filósofo-educador.

A competência do ensino do filosofar requer do processo formativo do filósofo-educador o desenvolvimento de suas potencialidades de investigador. Entendemos que a filosofia espontânea é a base material e espiritual do fazer filosófico; como é adquirida nos cotidianos culturais, só é compreendida à medida que os sujeitos do filosofar – professor x aluno – têm acesso à estrutura material que compõe o cotidiano cultural. Sabemos que os cotidianos culturais que deram origem a certos conceitos foram construídos em outro momento histórico, de modo que as formas de vida e as estruturas contextuais que sustentavam esses cotidianos culturais se modificaram. Com a transição de um contexto social para outro, modificaram-se não só os cotidianos culturais como também os significados ali presentes. Isso nos mostra que conceitos, como o de filosofia, tradicionalmente aceitos pela filosofia espontânea podem ter sofrido alterações significativas. É provável também que as alterações materiais dos contextos não tenham conseguido atingir a raiz dos significados primeiros. As mudanças contextuais não alteram, necessariamente, os significados originais das suas raízes históricas.

O professor que não tiver competência para a investigação filosófica pode ficar privado do recurso mais importante do fazer filosófico, que é a base empírica da reflexão, ou seja, a filosofia espontânea. Somente um processo permanente de investigação pode trazer presente a dinâmica das contradições e conflitos desse domínio do senso comum.

A investigação filosófica, no sentido do fazer filosófico, não se reduz meramente à análise e à pesquisa bibliográfica. Esta é fundamental, a partir do 3º grau, para buscar princípios e critérios a serem utilizados na análise crítica da filosofia espontânea. São porém, fundamentais a observação e o registro da experiência cotidiana e dos fatores condicionantes desta. Trata-se, aqui, da construção de uma metodologia de investigação adequada ao objeto de estudo.

Conclui-se que o professor de filosofia é um filósofo-educador, investigador dos saberes já construídos, sejam espontâneos sejam eruditos, e que sua tarefa é a de ajudar o aluno de filosofia a aprender a filosofar.

2 A formação continuada

O tema da “formação continuada” foi por mim trabalhado em vários encontros de professores da rede estadual e municipal de ensino. As minhas intervenções, no espaço de duas a três horas em cada encontro, faziam parte de um projeto de estudos sobre a pedagogia de Paulo Freire e visavam embasar o processo de formação permanente dos professores. O debate posterior quase sempre retomava as alternativas propostas: a) os professores que se contentam com o domínio do conhecimento do senso comum; b) os professores que não se envolvem com a autoformação e se contentam em fazer cursos e ouvir discursos e, por fim, c) aqueles professores que se aproveitam do saber originado da prática pedagógica, que, observado e refletido, se transforma em autoformação permanente. Trata-se, pois, de como transformar pedagogicamente o senso comum em formação permanente.

A formação continuada é aqui avaliada enquanto exigência para o exercício profissional do professor. O conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano que embasa o pensamento pedagógico freireano, entendido como finito e inconcluso. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire mostra que a preocupação com a humanização, tarefa permanente de todo o ser humano, implica admitir o confronto dialético da desumanização. “A desumanização não é apenas uma possibilidade ontológica, mas uma realidade histórica” (1983, p. 30).

Os professores que se regem pela “pedagogia tradicional” (a pedagogia tradicional refere-se especificamente à “Escolástica”, que se fundamenta numa teologia a qual entende o conhecimento como revelado) compreendem o ser humano como profissionalmente

pronto a partir da diplomação. Não há, para eles, necessidade nem interesse pela continuidade do seu processo formativo; os que, ao contrário, entendem o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção, requerem a continuidade da aprendizagem. Há, porém, discursos oficiais provindos dos sistemas de ensino que propõem a formação continuada após a diplomação, mas encontram empecilhos legais e burocráticos que lhes dificultam a execução de tais projetos. Há outros discursos, principalmente os que provêm de autoridades e políticos tradicionais, que resistem ou se recusam a dar continuidade à formação do professor porque entendem que o período da aprendizagem e qualificação é o “tempo” da licenciatura. Os que são portadores de uma visão conservadora e estática do mundo consideram o diplomado como o detentor de todo o saber. Em oposição a essa postura pedagógica tradicional, os professores que possuem uma visão dialética do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção. Nessa mesma perspectiva, o ser humano, por sua ação, torna-se transformador, não só dos contextos sociais como também da natureza. Como a transformação pode produzir algo de original e inédito, sua compreensão precisa de aprendizagem, e havendo transformação, supõe-se a existência de conflitos, num processo que requer sempre nova aprendizagem. Em decorrência, pode-se dizer que as transformações na natureza e na sociedade, embora não sejam produzidas pela escola, penetram no interior da mesma, construindo um espaço privilegiado de aprendizagem.

Por outro lado, os alunos não se educam apenas no espaço e no tempo escolar. Há outros espaços e tempos de aprendizagem fora da escola. São os cotidianos culturais, nos quais o aluno faz a aprendizagem a partir do novo que lá se cria. O professor que não se transforma, que não se atualiza, não tem como acompanhar os processos de mudança que ocorrem no mundo. Como são as circunstâncias que se alteram e que transformam, inclusive a escola, o professor, que também é transformador, é, por sua vez, transformado por esse processo dialético.

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isso implica um passado que se faz história num presente em permanente transformação e num futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos; o futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejado e utopia. O ser humano, enquanto ser histórico, é definido por Paulo Freire, no primeiro

capítulo de *Pedagogia do oprimido*, como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e, por isso, um ser finito (1983, p. 30). A construção de sua existência se dá no mundo. Por ser finito, é um projeto e, como tal, quer sempre transcender-se, “Ser mais”. Na sua fragilidade, busca garantir-se e eternizar-se como absoluto e, em consequência, muitas vezes se aliena e se desumaniza; sua construção é permanente e, por isso, é um “eterno” aprendiz.

Paulo Freire, noutro texto, *Medo e ousadia*, mostra os desafios que uma pedagogia transformadora coloca ao professor. O primeiro é o medo de enfrentar o risco provocado por uma pedagogia que opera a transformação social (1986, p.71). A pedagogia da práxis, por natureza, requer a transformação dos sujeitos nela envolvidos, razão pela qual gera medo. Se o processo de transformação impõe medo, o recurso das pessoas nele envolvidas é o de alienar a consciência para contextos que lhes ofereçam segurança, criando resistências ao processo de transformação.

Um segundo desafio surge do medo de assumir a luta contra o processo de desqualificação social do professor, que se dá através do seu não-reconhecimento como profissional e pelas tentativas de vulgarizar o seu trabalho, reduzindo-o ao domínio do senso comum no sentido negativo. O terceiro desafio provém do medo de reagir e de indignar-se contra a culpabilização do professor por problemas originários na instituição escolar e na sociedade envolvente, como quando se culpa o professor e a escola pela violência presente na sociedade e não se reconhecem outras aprendizagens de violência feitas fora da escola, no cotidiano da vida.

2.1 A escola

A origem da educação confunde-se com as origens do próprio homem, que, já nos primórdios da humanidade, para produzir a sua existência, precisou aprender a dominar a natureza. Foi sua primeira aprendizagem, para a qual não precisou da escola. Com o surgimento da agricultura, os homens se fixaram na terra, surgindo, então, a apropriação privada da terra, ou seja, a propriedade, os proprietários e os trabalhadores. Em consequência, criou-se a possibilidade de os proprietários viverem sem trabalhar; o trabalho do não-proprietário, o escravo, deveria prover a existência do seu senhor. Abriu-se, então, espaço para o ócio, ambiente no qual apareceu a escola. “Vocês sabem qual é a origem da palavra escola: escola em grego significa ‘lugar do ócio’” (SAVIANI, 1991a,

p.28). A escola era, portanto, o local onde os não-trabalhadores se reuniam para deliberar e realizar certas tarefas que a constituíam.

Na tradição grega, a escola pode ter o significado de ginásio como lugar de aprendizagem, ou como o local onde se pratica o esporte. Na Idade Média, a educação dos proprietários (os senhores, o clero e os nobres) se desenvolvia na escola, ao passo que a educação dos trabalhadores (servos) se fazia no próprio trabalho. Os cavaleiros que viviam no ócio eram convocados a participar da escola para que evitassem de se envolver com atividades indignas; a escola os transformava em cavaleiros, substituindo o ócio pelo ensino, *otium cum dignitate*. A Revolução Industrial, o comércio dos excedentes, a produção de relações culturais requeriam aprendizagem e, em consequência, a escola.

Na modernidade, o iluminismo, amparado pela burguesia, exige uma escola “universal”, “pública”, “gratuita”, “obrigatória” e “leiga”. Os trabalhadores buscam a escola como uma necessidade, pois a sociedade requer, fundamentalmente, a escolarização. Apesar disso, encontram-se crianças privilegiadas socialmente que buscam no ócio a aprendizagem sem a escola. É por isso que se diz que a aprendizagem é feita, também, em outros “espaços e tempos” fora do “espaço e tempo escolar”.

2.2 A educação continuada

A discussão sobre a educação escolar nos conduz a um entendimento de que a educação continuada se processa sob três enfoques:

a) Como processo informal e espontâneo, referindo-se ao conhecimento do senso comum. Sua expressão mais significativa se manifesta na consciência prática; por ser espontâneo, não se rege por um método qualquer. O conhecimento dele resultante geralmente é superficial e apresenta-se de forma fragmentada; por ser adquirido de forma espontânea, na experiência cotidiana, e por ser prático, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualizar-se através de cursos formais e, muito menos, sente necessidade de transformar-se. Os professores que se contentam com esse tipo de conhecimento dificilmente retornam à universidade ou a qualquer outra instituição de ensino para realizar cursos de atualização. Consideram o mundo da informalidade como espaço suficiente para a aprendizagem; trata-se de uma prática não continuada de aprendizagem. Por outro lado, a educação informal garante a formação para o sistema vigente; trata-se da educação para o

consumo, para o passivismo e para o mercado. A educação continuada, porém, sobre a qual estamos refletindo, tem por objetivo a construção da cidadania.

b) Num segundo enfoque, a atualização do professor pode ser caracterizada como um esforço deste em retornar às instituições de ensino em busca de cursos de atualização, como palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado. Contudo, sabemos que, se o professor não der seqüência ao trabalho de atualização, esta modalidade de educação continuada, através de cursos universitários, também pode se mostrar insuficiente. É preciso reconhecer que a constante produção de novos conhecimentos e a dinâmica inerente à realidade social e cultural desatualizam rapidamente o professor que não tiver método próprio de investigação e ambição de buscar novos conhecimentos. Se a atualização do professor depende apenas das informações originárias de fontes externas, ele ficará sempre na dependência de novos cursos. O conhecimento adquirido como informação fica desatualizado frente aos inventos e às novas tecnologias; por outro lado, essa atualização pode acontecer em campos específicos do saber. Um curso de especialização, por exemplo, que o professor vai realizar pode versar sobre o conteúdo de uma unidade do programa de ensino por ele ministrado; nesse caso, o professor se atualiza sobre um tema específico, mas não consegue obter o domínio de todo o programa de estudos. Então, para as demais unidades de ensino, pode ficar à mercê de informações já ultrapassadas.

c) O terceiro enfoque é avaliado a partir do projeto de pesquisa “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”,¹⁰⁸ que trabalha com o método da “práxis pedagógica”; caracterizando-se pela autoformação e formação coletiva. É importante observar que o método da práxis define uma epistemologia e que não pode ser confundido com atitudes ideológicas. No caso específico do método da práxis pedagógica, a referência primeira, na observação, é a prática da professora e do professor. Trata-se de uma inversão do princípio da pedagogia tradicional, a qual parte do princípio da autoridade e do discurso. A teoria da práxis não é um mero produto metodológico; ao contrário, inspira o método, que se reconstrói ao longo do trabalho de investigação. O método é o coração de uma teoria, através do qual a prática pedagógica se explicita e passa a ser compreendida

¹⁰⁸ Projeto este que dá embasamento à reflexão sobre a prática pedagógica, já citada em textos anteriores; atualmente, investiga a relação professor-aluno em sala de aula nos aspectos específicos da incomunicação e as tentativas de superação, conforme no texto adjunto (Anexo).

ao longo do processo de investigação. O método, porém, é decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática pedagógica, objeto de investigação.

Como a prática pedagógica é o objeto de investigação, é uma fonte permanente de conhecimentos; é comum a todos os professores, independentemente da sua formação específica e do conhecimento que trabalham. Por isso, o projeto de pesquisa em questão não visa apenas à produção de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, possibilita a qualificação do professor; não só o atualiza, mas possibilita a sua permanente atualização, pois a fonte da aprendizagem está na investigação de sua prática. Por ser a prática pedagógica um processo, ela é dinâmica, assim, é sempre nova.

Diferentemente de um curso de atualização, que oferece conhecimentos já construídos, os quais rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o investigador sempre em ação, por trabalhar com uma realidade sempre nova. Por essa razão, a prática do professor é uma fonte permanente de geração de conhecimentos.

O método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo, não se confundindo com a experiência cotidiana que produz o conhecimento espontâneo. Trata-se de um processo metódico de observação da prática, esta registrada e refletida de forma sistemática. O método pode ser buscado nas instituições de ensino superior, mas sua concretização é própria do professor. O processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador de forma que, à medida que ele investiga sua prática, se transforma. Isso significa que o método requer do investigador a formação de atitudes, e não apenas a produção de conhecimentos. Por isso, pode ser designado de método de auto-formação coletiva do professor. Se a autoformação se constituir num processo permanente na vida do professor, ele terá condições de se manter sempre atualizado.

2.3 Pedagogia tradicional

A pedagogia tradicional, neste texto designada de “escolástica”, entende que o mestre é portador do saber e da verdade. O professor, por ser designado de mestre, passa a ser visto como portador do saber e da verdade, com o que não necessitaria mais de aprendizagem. Por sua vez, a função dos alunos, enquanto discípulos, seria a de aprender. O professor licenciado é um professor pronto. O ser humano, por outro lado, como ser racional, não é entendido como um ser inconcluso, mas como quem é portador de

racionalidade. Como essa pedagogia se tornou senso comum e consciência prática, age de forma inconsciente, desconhecendo qualquer possibilidade de transformação.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire faz a crítica à pedagogia tradicional, designando-a de pedagogia “bancária”, cuja estrutura preserva a dicotomia “sujeito-objeto”. Assim o autor define o processo educativo tradicional:

- o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- o educador é o que pensa; e os educandos, os pensados;
- educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- o educador é o que disciplina; e os educandos os disciplinados;
- educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- o educador é o que atua; os educandos os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles;
- educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p. 67).

Por causa do preconceito, principalmente religioso, a pedagogia tradicional designada de “escolástica” não é estudada com seriedade, sendo quase sempre referenciada por chavões. A força dessa pedagogia, porém, reside na sua capacidade de transformar-se em senso comum, que, na sua expressão de consciência prática, tem sua inspiração nessa pedagogia tradicional.

Os princípios pedagógicos tradicionais transformam-se em senso comum através de imperativos morais e religiosos, principalmente quando carregados de ameaças e penalidades. Como a adesão a tais princípios geralmente se dá por razões de segurança existencial, o seu não-cumprimento gera medo. Por outro lado, a subjetividade, que é uma dimensão do homem enquanto ser histórico, é rejeitada em favor da objetividade, que pode ser traduzida por positividade. O princípio da participação, essencial para que haja um processo pedagógico, na pedagogia escolástica é entendido como perda de tempo e rejeição à autoridade. As atividades e a avaliação, nesse paradigma, são pontuais e não processuais, haja vista que são determinações de uma autoridade.

Pressupõe a pedagogia tradicional que as idéias, e não os contextos sociais e a reflexão, transformam o mundo e que o aluno não precisa ter envolvimento político,

enquanto estudante. Basta que seja estudioso já que, como são as idéias que transformam o mundo, poderá pôr em ação suas idéias depois que estiver formado.

A responsabilidade, nessa pedagogia, passa a ser entendida como tarefa do outro. O aluno, em princípio, torna-se responsável a partir da diplomação, quando pode pôr em ação suas idéias. Durante o período de formação, a responsabilidade é do professor e da escola; aliás, sempre que houver uma autoridade superior, esta é a responsável. Levado tal princípio para o campo da administração pública, pode transformar-se num princípio de corrupção. Os subalternos, enquanto não vigiados, podem corromper-se já que a responsabilidade da administração não lhes pertence.

A pedagogia tradicional entende que, por natureza, todos são iguais; por isso, todos os alunos têm as mesmas capacidades e tendências, independentemente dos contextos desiguais que os produzem. A maior ou menor aprendizagem de parte do aluno nada tem a ver com as condições sociais de que é originário; a não-aprendizagem é apenas uma questão de vontade.

Os princípios da pedagogia tradicional ainda hoje são encontrados na prática educativa escolar e familiar, embora os discursos pedagógicos se apresentem, tanto na escola quanto na família, de forma moderna. Nem sempre o professor consegue dar-se conta da presença da pedagogia tradicional porque ela foi incorporada como senso comum e atua como consciência prática. Para o professor que deseja discernir sobre qual é a pedagogia que opera em sua prática pedagógica, sugerimos como critério para sua avaliação as seguintes questões:

- a) De que lugar estou falando?
- b) Por quem estou optando?
- c) Que método estou utilizando?
- d) Que princípios embasam a minha prática?

O professor, mesmo que seja consciente da necessidade de sua formação permanente, pode correr o risco de inverter o processo pedagógico e regredir ao domínio da pedagogia tradicional. Isso acontece quando ele não tem o hábito de investigar sua prática, ou quando muda de lugar, assumindo, por exemplo, outro papel institucional: do lugar de professor, passa para o lugar do diretor; da mesma forma, quando muda de opção, esquecendo-se dos alunos e fazendo da escola apenas um lugar para buscar a sua

sobrevivência. O mesmo fenômeno é observado nas salas de professores nos intervalos das aulas. Se a opção do professor é pelos alunos, sua fala será favorável a eles; ao contrário, se suas preocupações se reduzem, apenas, ao seu bem-estar, sua fala será adequada às suas intenções. Os principais riscos que podem atingir o professor são:

- a) perder de vista os contextos sociais onde acontece sua prática pedagógica, agindo como se as diferenças não existissem, ou fossem naturais;
- b) inconscientemente, passar de um processo didático-pedagógico democrático para um processo autoritário, no sentido de que ele se torna o *dador* do conhecimento ao aluno;
- c) convencer-se de que é o possuidor do conhecimento e de que não tem mais necessidade de aprendizagem;
- d) assumir uma atitude tradicional e positivista, acreditando que as dificuldades são próprias dos alunos e que os problemas estão na casa dos outros;
- e) reagir agressivamente quando alguém o denuncia pelo seu autoritarismo.

2.4 A transformação da prática pedagógica

A concepção problematizadora da educação é a superação da contradição educador-educando. Isso significa “que ninguém educa a ninguém; que ninguém tampouco se educa sozinho; que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1973, p. 18). Portanto, o caminho que se abre propõe-se a transformar a nossa prática pedagógica através do processo de reflexão e da ressignificação, temas anteriormente abordados.

CAPÍTULO VI

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

p. 205-219

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO¹⁰⁹

1 O projeto político-pedagógico como inspirador e fator de coerência entre as intenções educacionais e a prática pedagógica

O senso comum não atua apenas individualmente, enquanto concepção do mundo. Como se constrói em cotidianos culturais, o senso comum age também de forma coletiva, porque as experiências realizadas nos cotidianos específicos como a escola são experiências também coletivas, com a produção de intenções e sentidos coletivos. Pode-se entender a escola como um espaço cultural onde se reproduzem os sentidos de aula, de estudo, de professor, de aluno, de ciência e de convivência escolar. Todos os que já passaram pela escola realizaram a experiência de aluno e professor, razão pela qual não é necessário que tenham exercido a função de professor. Na relação aluno-professor, produz-se uma experiência totalizante e globalizadora na qual estão presentes professor e aluno. Ao fazer a experiência de professor, necessariamente, a experiência contém a presença do aluno. Os professores, em seu processo pedagógico de formação, quando projetam para si o modelo ou o ideal de professor, recorrem à experiência do senso comum, onde encontram a experiência de aluno-professor que lhe dá o sentido do “ser professor”. Dessa forma, o professor é também portador do sentido de aluno e de comunidade escolar.

¹⁰⁹ O presente capítulo “Projeto Político-Pedagógico” não constava no planejamento inicial da tese. Por ocasião de uma reflexão com um grupo de colegas da Universidade de Passo Fundo, foi-me sugerida a presente abordagem, tendo em vista de que, nas escolas ou instituições onde não há um Projeto Político-Pedagógico construído participativamente e conduzido democraticamente, a escola passa a ser administrada sob a orientação do senso comum, que será denominado de “processo educacional vigente”. Considerando a experiência no assessoramento às escolas na construção do Projeto Político-Pedagógico, resolvi introduzir o presente capítulo com o objetivo de apoiar as equipes diretivas na construção e condução do processo escolar.

O sentido mais forte no cotidiano escolar é, certamente, a razão de ser da escola e sua função social. Os sentidos de aluno, professor e escola são gerados no cotidiano cultural, formado por contextos sociais nos quais a escola é requerida para preencher as intenções e exercer as funções a ela determinadas pela sociedade. Como os contextos sociais estruturam os cotidianos culturais, estes, por sua vez, fornecem as intenções que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A apreensão dos sentidos existentes no cotidiano cultural, oriundos dos contextos sociais, e a sedimentação dos mesmos através das práticas pedagógicas escolares constroem e reproduzem o senso comum. Trata-se de um senso comum coletivo, portador das intenções e dos princípios político-pedagógicos originários dos contextos sociais. A esse processo de ação e reprodução dos sentidos denomina-se “processo educacional vigente”.¹¹⁰ Enquanto não houver transformação do cotidiano cultural ou não houver um novo projeto político-social que intencione, atue e transforme os contextos sociais, as práticas pedagógicas escolares serão regidas e reproduzidas pelo processo educacional vigente, também identificado como “senso comum pedagógico”. Quando uma escola é regida pelo senso comum, será uma escola sem cidadania, já que não tem direção nem objetivos próprios. O sujeito político orientador da escola, nesses casos, é o processo educacional vigente.¹¹¹ Aparentemente, tem-se a impressão de que o sujeito seja indeterminado; a prática pedagógica, porém, é sempre uma prática intencionada. Por isso, pode-se afirmar que o sujeito oculto que dirige a escola é o processo educacional vigente, cujas intenções são repassadas à escola de forma espontânea e conformista.

A observação induz a pensar que a escola sem um projeto político-pedagógico é uma escola sem subjetividade e, por isso, sem cidadania.

O senso comum pedagógico, enquanto orientador das práticas escolares, age com base nos sentidos de que é portador. Quando os sentidos não foram construídos pela reflexão da comunidade escolar – professores, alunos e pais –, o senso comum

¹¹⁰ O processo educacional vigente inspira-se em pressupostos filosóficos, políticos, ideológicos e econômicos normalmente não explicitados. Os condutores desse processo se transformam em sujeitos ocultos das intenções da comunidade escolar. As intenções dos seus condutores são reproduzidas no cotidiano cultural como se fossem naturais.

¹¹¹ Sobre a questão dos sujeitos da escola foi republicado um artigo em 1994 (BENINCÁ, Elli; EQUIPE de Suporte. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço pedagógico*, Passo Fundo, Gráfica e Editora UPF, v.1, n.1, p.13-33, dez. 1994), publicado originalmente em 1993 (BENINCÁ, Elli; EQUIPE Suporte. Projeto educativo e ensino religioso na escola. *Revista de Educação AEC*, Ensino Religioso Escolar, Brasília, AEC, ano 22, n.88, p.39-59, jul./set. 1993). O sujeito pedagógico indeterminado para a escola encontra sua fonte de determinação no processo educacional vigente.

disponibiliza os sentidos nele presentes, produto da tradição, de pedagogias autoritárias e de contextos geralmente preconceituosos. É por isso que o senso comum pode ser designado como “pedagógico”, pois, quando não há reflexão, é ele que intenciona e orienta as ações pedagógicas no interior da escola; transforma-se, portanto, num processo pedagógico e, como tal, exerce a função de sujeito intencional, aparentemente indeterminado. Constata-se, mesmo em escolas com projetos pedagógicos tecnicamente bem elaborados, a presença de intenções autoritárias, tradicionais e preconceituosas nas relações entre professor x aluno, entre direção x comunidade escolar e entre pais e escola. Isso significa que um projeto político-pedagógico, para operar a mudança das práticas pedagógicas, deverá transformar-se em consciência prática, ou seja, as novas intenções políticas consubstanciadas no projeto devem se constituir em sentidos significativos para que a consciência possa indicá-los para a ação.¹¹² O projeto político-pedagógico, portanto, não é apenas um documento, mas uma consciência coletiva de transformação, caso contrário, teremos uma escola que se rege pelo senso comum, embora possuindo um documento¹¹³ que não ultrapassa a esfera do discurso. Quando se afirma de uma escola “que se rege pelo senso comum”, diz-se que ela não tem sujeito próprio, mas se rege por um sujeito oculto que é o processo educacional vigente.

Os professores, pais e alunos, muitas vezes se iludem com sua ação escolar; pressupõem que são eles os sujeitos-agentes que dirigem a escola. Se, porém, suas intenções são as do senso comum, não refletidas, mas conformistas com as opiniões genéricas, geradas na ambição dos interesses ideológicos dominantes, acabam se auto-submetendo e servindo ao sujeito estranho, ao processo educacional vigente. É provável,

¹¹² O Movimento Sem Terra, através da edição do fascículo “Crianças em movimento”, faz uma reflexão sobre as crianças em movimento nas mobilizações. Trata-se de um processo de inserção da escola na prática política dos acampados/assentados. A escola oficial pertence ao mundo dos que se pensam como proprietários e socialmente organizados. Suas práticas pedagógicas são decorrentes destes princípios políticos. As crianças, também denominadas de “sem-terrinha”, pertencem ao mundo da exclusão; freqüentavam as escolas oficiais onde as práticas pedagógicas sustentavam a política da sua exclusão. O MST organizou, então, um projeto político-pedagógico a partir da organização social desejada pelo movimento. A escola passou a ter uma função política, no sentido de construir nas crianças uma nova concepção do mundo, na qual elas se sentissem sujeitos. As práticas pedagógicas da escola dos sem-terrinha explicitavam, para as crianças, os princípios políticos da nova sociedade por eles desejada. O cotidiano cultural onde as crianças constroem os sentidos que possibilitam sua consciência prática são inspirados pelo novo projeto político-social e produz novas práticas, novo senso comum, coerentes com o novo projeto (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA/MST. *Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST*. Porto Alegre: Gráfica e Editora Peres, 1999 (Fazendo escola, 2).

¹¹³ O problema do “documento” da proposta político-pedagógica e da consciência dos construtores do projeto é discutido em BENINCÁ, Elli; GRUPO de pesquisa. A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, UPF, Ediupf, v.3, n.1, p.97-110, out. 1996.

inclusive, que entre eles, professores e alunos, haja indignação e contestação às práticas e aos resultados sociais de tal processo. Como, porém, não possuem e não experienciam um novo projeto político-pedagógico, o senso comum é obrigado a orientar as práticas políticas e pedagógicas a partir dos sentidos que mantêm disponíveis.

Transformar a ação pedagógica da escola implica, por isso, interferir no senso comum pedagógico que intenciona as práticas da escola. Significa penetrar no interior do senso comum e transformá-lo numa concepção do mundo crítica e consciente. Isso será possível se houver um novo projeto político-pedagógico, com outras intenções, objetivos e utopias, o qual inspire a construção de uma nova sociedade humana.

As intenções que orientam um projeto político-pedagógico transformador são originárias da compreensão que se possui da finalidade da sociedade e do conceito de ser humano. Aqui se requer uma opção filosófica no sentido de saber qual é o conceito de ser humano que se assume e qual é a utopia social que se quer construir. Trata-se dos princípios que fundamentam o projeto político-pedagógico, também denominados “pressupostos teóricos”. Num projeto político-pedagógico transformador, buscar-se-á coerência entre as práticas pedagógicas da escola com a concepção do mundo que as intenciona. Nesse sentido, o senso comum não será substituído ou superado, mas transformado em uma nova concepção do mundo, que pode intencionar as ações pedagógicas de forma consciente e crítica. Os critérios de avaliação disponíveis para a tomada de decisão serão o projeto de sociedade a ser construído e a concepção de ser humano. A concepção de escola, por sua vez, pode ser definida a partir dos princípios que embasam o projeto político-pedagógico. Saviani é incisivo ao afirmar que “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (1991b, p.19).

Como, no senso comum, a compreensão filosófica de ser humano é uma concepção fragmentada, portadora de incoerências e contradições, as práticas pedagógicas também assumem essa postura e, por isso, se apresentam como contraditórias entre si, embora coerentes com a consciência que as intenciona. As contradições estão no interior do senso comum, que precisa ser transformado no sentido de fazê-lo coerente. Daí a necessidade de um projeto político-pedagógico, orientador do processo transformador da ação escolar.¹¹⁴

¹¹⁴ É possível, aqui, trazer a reflexão de Isabel Alarcão sobre a escola reflexiva. Certamente, a definição que Isabel nos oferece sobre a escola coincide com a intenção da maioria dos educadores quando se propõem a elaborar um projeto político-pedagógico. “Tenho designado por escola reflexiva uma ‘organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o

Observando mais especificamente o cotidiano escolar, pode-se notar que, embora haja coerência entre a prática pedagógica com a intenção (consciência prática) que a intenciona, as práticas dos professores, pais e alunos, nem sempre são coerentes entre si. Os agentes escolares atuam de forma individualizada, segundo a consciência prática de cada um e, por essa razão, nem sempre conseguem coletivizar suas opiniões. Por isso, a ação de um professor coerente com sua consciência pode não ser aceita pelos pais, quando se apóiam numa consciência portadora de um sentido diferente ou contraditório àquele do professor. Os conflitos gerados no interior da escola e nutridos por consciências individualistas dificilmente encontram solução no âmbito do senso comum, pois todos anseiam que a prática pedagógica seja coerente com os sentidos de que são portadores. É necessário, portanto, um projeto coletivo que produza e disponibilize intenções coletivas.

Guiomar Namó de Mello, do Conselho Nacional de Educação (CNE), numa intervenção num painel de debates sobre o tema “Projeto Político-Pedagógico” (PPP), tece vários comentários a respeito da estrutura pedagógica do projeto, entre os quais a gestão democrática, o acesso à escola, descentralização, monitoração dos sistemas de ensino e o financiamento. Com muita propriedade, faz uma avaliação do processo histórico educacional e identifica as diversas tendências pedagógicas que antecederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o atual momento histórico. Define a função da escola como o lugar de aprender. Mas como Guiomar participa do CNE e como também é um dos sujeitos históricos que contribuiu na construção do PPP da educação nacional, em sua reflexão sobre o mesmo não se preocupou, porque o pressupõe, em

desenvolver da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo’ (2001, a, b e c). Se, como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto. Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta. [...] uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. Necessita ter uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente... [...] Da visão sobre a própria escola deriva o seu projeto, que conta com o empenho de cada um porque foi interativamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo. Somente um pensamento estratégico permitirá manter a visão de conjunto e enquadrar, no projeto global da escola, os projetos e as atividades complementares. A minha convicção é de que, se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (2001, p.25-27).

definir qual é o conceito de ser humano que assume e para que sociedade servirá e será útil o projeto. Na medida em que tais pressupostos filosóficos são aceitos de forma inconsciente, cria-se um espaço de ambigüidades, fértil para a ditadura político-pedagógica já que facilmente absorvidos pelo senso comum. Assim, Mello afirma categoricamente:

Portanto, a dimensão política do projeto pedagógico não é de que partido é o diretor da escola, é o seu compromisso com os objetivos nacionais, tal como definidos pelo Congresso Nacional, pela LDB, pelos valores que estão por trás da nossa Constituição e da nossa lei de diretrizes e bases. A partir disso, a dimensão política está posta, porque isso é uma outra confusão comum no campo da educação: se é político-pedagógico, nós temos que ensinar política na escola. Não tem nada que ver uma coisa com a outra, é político porque está comprometido com a dimensão política do país e da educação. A partir daí ele é pedagógico, e ele tem toda a autonomia para se construir, para se compartilhar, para se desdobrar, para absorver a participação de dentro da escola, de fora da escola, da maneira como melhor responder às necessidades daqueles alunos e de uma determinada comunidade (MELLO, 2000, p.43).

Isso mostra que, se um partido político formular outro projeto político-pedagógico amparado noutro conceito de ser humano e com outra proposta de sociedade, não haverá espaço para o debate e reflexão. É evidente que um projeto político determina o pedagógico, mas fica evidente também que, quando um projeto político é excluído do debate nacional, o projeto oficial já se consolidou em ditadura pedagógica. O espaço democrático de análise e reflexão perpassa todos os níveis do projeto, mas o debate mais conflitivo se vincula sempre à defesa dos pressupostos filosóficos, porque sua aceitação depende sempre de uma opção política.

A ditadura pedagógica tem sempre maior interesse porque oferece maior segurança política de parte dos condutores do processo econômico-social que dá guarida ao projeto político-pedagógico. Por isso, quando a escola ou qualquer outra instituição social não possui um projeto político-pedagógico, o sujeito próximo e determinante das ações pedagógicas é o processo educacional vigente, através da mediação do senso comum. Se, por outro lado, o projeto não for democrático, passa a ser instrumento à disposição do poder político, que se configura em ditadura pedagógica. A estrutura democrática do projeto político-pedagógico não consiste na discussão das práticas pedagógicas, as quais são coerentes com os princípios que as regem e as intencionam. A atitude de criticar e apenas querer mudar as práticas induz a escola a um certo anarquismo, pois fica subordinada à vontade de quem exerce o poder. A falta de democracia reside na resistência ou na sua negação da reflexão sobre os pressupostos que regem o projeto político, os quais podem atuar de forma explícita ou oculta.

No processo educacional vigente, os pressupostos atuam como sujeitos ocultos. As discussões sobre a escola normalmente recaem sobre as práticas pedagógicas, até podendo simular um espaço de participação e democratização, contudo, por serem regidas por pressupostos rígidos, inquestionáveis e autoritários, não permitem qualquer transformação significativa da escola. O neoliberalismo, enquanto pressuposto do projeto político da escola, impõe uma pedagogia coerente com seus objetivos sociais e econômicos. Na medida em que tais pressupostos não são refletidos e se mantêm ocultos, toda e qualquer discussão sobre as práticas pedagógicas individualistas torna-se frustrante, já que, apesar das intenções e do esforço pedagógico, os problemas se perpetuam, pois a fonte geradora – neoliberalismo – continua atuando sobre as consciências dos agentes sociais.

A argumentação quer nos indicar que a escola sempre teve e sempre terá um projeto político orientador de sua prática pedagógica, o qual pode ser expresso pelo senso comum, tendo como sujeito o processo educacional vigente. Sua atuação, nesse caso, será sempre espontânea e não crítica. O projeto pode ser também instrumento político para a regência de uma ditadura pedagógica, ou pode ser democrático, capaz de fazer a reflexão sobre a relação teoria x prática, transformando-a numa práxis política e pedagógica. A reflexão não pode dicotomizar a ação prática da ação teórica, mas a transformação da prática também depende da possibilidade da transformação dos pressupostos teóricos. A “Constituinte Escolar do Estado do Rio Grande do Sul”, editada no final do ano 2000, faz uma observação extremamente significativa para quem deseja conduzir um projeto político-pedagógico orientado pelo princípio da práxis. Embora o princípio seja extraído do âmbito da experiência dos movimentos sociais, parece-me válido transferi-lo para a reflexão sobre o projeto político-pedagógico:

A prática nos Movimentos Sociais Populares não requer que os trabalhadores “sejam educados” para colocarem-se enquanto sujeitos. Ao contrário, é colocando-se enquanto sujeitos que se está desenvolvendo uma prática educativa interna a esses movimentos e, externa, quando em relação com o conjunto da sociedade e do Estado. Não se educa para a formação de sujeitos; a formação de sujeitos dá-se nos atos e movimentos desenvolvidos na luta popular (2000, p.16-17).

2 A construção do projeto político-pedagógico

A construção de um projeto político-pedagógico implica, em primeiro lugar, a opção por pressupostos antropológicos e pela utopia social desejada. Trata-se de uma concepção de pessoas construída a partir da nossa crença. Apesar de todo o esforço

racional de justificar tais pressupostos, eles serão sempre objeto de nossa opção política, consciente ou não. Quando o projeto não explicita os princípios que o fundamentam, significa que o sujeito está oculto e que, ingênua ou propositalmente, assume os pressupostos do processo educacional vigente.

Gadotti observa que não se pode confundir o projeto político-pedagógico com o plano da escola: “Freqüentemente se confunde **projeto** com **plano**. Certamente o plano diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto” (1997, p.34). O projeto político-pedagógico incide sobre os fundamentos políticos da escola, os quais não pertencem ao campo do instituído, mas transpõem-no: “O projeto confronta o instituído com o instituinte” (p.34). Daí ter razão Gadotti ao dizer que um projeto político-pedagógico é sempre um projeto inconcluso, porque opta por um princípio antropológico do ser humano como um ser inconcluso. Sendo o projeto inconcluso, os princípios que o fundamentam devem ser permanentemente objeto de reflexão e revisão: “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (p.34). Por isso, Gadotti em sua definição política da escola, opta por uma pedagogia da autonomia e da participação.

Pressupõe-se que uma escola sem autonomia não possibilita a participação e, conseqüentemente, não construirá a cidadania, submetendo-se, resignadamente, aos princípios políticos da dominação. As escolas que não possuem opção política consciente não têm definição de princípios; logo, aceitam os princípios ocultos do processo educacional vigente, nem sentem necessidade de tal reflexão, porque isso poderia resultar no rompimento do senso comum e gerar insegurança na orientação da escola. Quando isso acontece, as escolas ficam confinadas a elaborar planos de atividades; às vezes, até definem princípios filosóficos, mas apenas por exigência metodológica e não por opção. Isso significa que tais princípios não serão mais revisitados ao longo da condução do processo escolar, nem serão requeridos como critérios para a avaliação das práticas pedagógicas da escola.

Portanto, a coerência entre as práticas escolares se dá com os princípios ocultos do processo educacional vigente, e não com os princípios do projeto político-pedagógico. Tal procedimento, normalmente, gera insatisfações e frustrações. As atividades e objetivos

visam alcançar resultados pedagógicos, como a cidadania e a participação, mas, ao contrário, a escola percebe que o ambiente escolar é interesseiro e de individualismo. As práticas, como são coerentes com os princípios ocultos, produzem, pedagogicamente, resultados adequados. Sem uma opção consciente por outros princípios políticos, a prática pedagógica não se transforma.

A reflexão sobre o projeto político-pedagógico não poderia esquecer o trabalho da equipe Paulo Freire em Guiné-Bissau, documentado em *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1977). É um projeto político-pedagogicamente transformador, cujas atividades são todas estrategicamente vinculadas aos fundamentos políticos do projeto. Desde sua construção, a opção política está presente em todas as decisões e ações. O próprio Paulo Freire afirma: “A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, a ser levado por nós à Guiné-Bissau, pelo contrário, esse projeto teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais” (FREIRE, 1977, p.17).

O projeto é a consciência política dos envolvidos nele e só se constrói enquanto se transforma em consciência. Por isso, onde estiverem os educadores ou os militares, ali estarão sempre os militantes do projeto libertação de Guiné. Paulo Freire (1977) registra algumas observações de Amílcar Cabral, líder revolucionário: “[...] nossa resistência armada é um ato político; nossa resistência armada é também uma expressão da nossa resistência cultural [...] somos militantes armados e não militares” (p.168). Mostra também que a ausência “de um trabalho político eficaz no seio das forças armadas provocava uma certa mania militarista” (apud FREIRE, 1977, p.168). Os registros sobre o trabalho pedagógico em Guiné-Bissau mostram que, num determinado projeto político-pedagógico, todo educador é sempre um militante do projeto. A coerência entre a prática pedagógica intencionada pelo projeto requer dele sua reelaboração na consciência de todos os militantes. Amílcar Cabral, condutor do processo político, procurava fazer de todas as reuniões, fossem de militares, fossem de trabalhadores, educadores e estudantes, uma oportunidade de reflexão política, ou seja, a recriação permanente da consciência política que intenciona as ações pedagógicas.

O texto de Freire sobre a experiência pedagógica de Guiné-Bissau traz à tona os enganos e ilusões de tantos educadores que projetam a transformação da escola sem trabalhar a consciência dos instituídos na comunidade escolar. Pior ainda, muitas vezes, a

comunidade nem sequer é ouvida para saber se quer modificar suas relações sociais e pedagógicas. Como a consciência da comunidade escolar continua a se reger pelo senso comum, sua prática pedagógica continuará sendo orientada pelo senso comum, e não pelo projeto político-pedagógico. Daí a pressuposição de incoerência entre teoria e prática. Há incoerência, sim, entre a prática pedagógica do senso comum e os pressupostos do projeto político. Como o projeto político não conseguiu se instituir em consciência, permaneceu no âmbito do discurso e frustrou as expectativas dos que o pensaram e o redigiram.

Educadores que deixaram vestígios de sua ação pedagógica são aqueles que conseguiram dar fundamentação política às suas opções práticas. Pedagogos como Paulo Freire, Makarenko, Francisco de Assis marcaram sua ação pedagógica pela coerência que souberam manter entre o projeto político-pedagógico que os inspirava e a sua prática educativa.

Faço menção, ainda, à trajetória educativa do professor Ernani Maria Fiori. Quando o conheci, em 1959, como professor de Filosofia, Fiori se inspirava num projeto político neo-escolástico (Maritain, Gilson, Marechal), com o qual mantinha coerência em toda a sua ação pedagógica. Como o seu cotidiano cultural, a universidade, passou a sofrer profundas transformações, o professor Fiori colocou em revisão seus princípios antropológicos e suas opções utópicas para, juntamente com os estudantes e a nova sociedade emergente, reconstruir seu projeto político-pedagógico.¹¹⁵ Junto com ele, muitos outros educadores e estudantes passaram por esse processo de transformação. Porém, ninguém como ele foi capaz de se manter íntegro no processo de coerência entre o novo projeto político e as novas práticas pedagógicas. A capacidade de coerência entre teoria e prática justifica hoje a veneração que recebe dos educandos e educadores e a imortalidade do seu nome.

¹¹⁵ Vários textos do prof. Fiori testemunham esse processo de transformação, mas nenhum depoimento é tão incisivo quanto a defesa oral que pessoalmente fez no processo de julgamento que o indiciou como “líder esquerdizante”: “Esbocei algumas idéias que norteiam a minha atuação ideológica. Só o fiz para que através delas possam entender o sentido de minha militância a prol do bem comum. Não prego subversão, mas ajudo os que tentam alargar as aberturas da história, para que por elas passe o homem, na medida inteira de sua dignidade de pessoa. Srs. Membros da Comissão de Inquérito: em uma sociedade que nega o homem, recuso essa sociedade e tomo o partido do homem. Eis por que não poderei renunciar ao meu engajamento ideológico, enquanto houver, no meu coração, um pouco de amor para amar, nos homens, a imagem e semelhança de Deus” (1991, p. 271).

3 Estratégia pedagógica na condução de um projeto político-pedagógico escolar

Etimologicamente, a palavra *estratégia* origina-se do termo grego *strategon*, que significa “general de guerra”. A ação estratégica era entendida como arte militar, sob o comando de um general. A estratégia militar tinha por finalidade conquistar condições favoráveis sobre o exército inimigo. O termo *strategon* significava pôr-se em condições favoráveis para orientar e comandar o exército. O dicionário Aurélio define a estratégia como “a arte de explorar condições favoráveis com um fim de alcançar um objetivo específico”.

Ao refletir sobre a arte de conduzir um projeto político-pedagógico, surge a estratégia como instrumental político à disposição dos condutores do processo pedagógico.

Entendo por “estratégia pedagógica” a habilidade dos condutores do projeto da escola de criar situações favoráveis para atingir os objetivos e finalidades do projeto político-pedagógico da escola. A estratégia é uma ação desenvolvida com duplo objetivo. A intenção imediata é alcançar, com sucesso, o objetivo próprio da ação estratégica. Por isso, ao se escolher uma estratégia, procura-se encontrar uma ação prazerosa, capaz de motivar por si mesma os instituídos na escola. Porém, para os condutores do processo pedagógico, o objetivo mais significativo a ser conquistado não é o da ação estratégica, mas o objetivo maior pertencente ao projeto da escola. Embora o objetivo do projeto da escola se apresente como objetivo mediato, não é secundário. Para os condutores do processo escolar, o objetivo do projeto político-pedagógico é a intenção primordial e, por isso, a primeira; para os envolvidos na estratégia, o seu objetivo é o único.

A estratégia está vinculada ao papel dos condutores do projeto político. É sempre um instrumento disponível aos condutores para motivarem e animarem o processo de construção do projeto e, posteriormente, conduzi-lo para a execução dos seus objetivos.

Embora a comunidade escolar conheça os objetivos e finalidades da escola, tais intenções nem sempre são traduzidas em práticas pedagógicas coerentes. É preciso que os objetivos se transformem em consciência coletiva escolar para se transformarem em prática pedagógica. Como, porém, o cotidiano escolar é rotina e tende a atuar de forma inconsciente, nem sempre os instituídos – pais, professores e alunos – conseguem refletir sobre a ação pedagógica da escola para ver se a prática é coerente com os objetivos da

mesma. É muito provável que a escola seja regida pelo senso comum pedagógico, apesar de possuir objetivos e intenções contrárias, expressas no projeto político-pedagógico.

Se os condutores estiverem conscientes de tais incoerências e tiverem facilidade de manuseio de estratégias, poderão encontrar motivações e alternativas para mobilizar os instituídos na realização dos objetivos que eles mesmos se propuseram alcançar; se, porém se revestirem do senso comum pedagógico, dificilmente perceberão as incoerências e contradições da prática pedagógica. Quando tal desmobilização acontece, a responsabilidade, normalmente, é atribuída ao passivismo dos pais e à não-participação dos professores e alunos. A tendência é de, nesses casos, culpabilizar outrem e transformá-lo em vítima do processo pedagógico escolar.

A estratégia dos condutores se enraíza numa ação rotineira da escola, ou da comunidade, e é transformada numa ação prazerosa. Enquanto a comunidade se envolve na ação proposta, concretiza os objetivos do projeto político-pedagógico da escola. A intenção da comunidade, num primeiro momento, parece não ter relação com o objetivo da escola. Como exemplo, no caso das festas juninas, o objetivo da comunidade é realizar com sucesso a festa; envolvendo-se, contudo, nas festas, acaba realizando o objetivo do projeto da escola. A estratégia é uma ação conduzida pelos condutores do processo escolar não para subjugar a comunidade, mas para possibilitar a construção de uma consciência coletiva e consciente sobre o projeto pedagógico. À medida que a ação estratégica realiza sua função, desaparece; por isso, a estratégia é sempre instrumental.

Quando a coletividade concorda com o objetivo geral da escola como objetivo maior, embora de forma inconsciente, não há necessidade de explicitar e coletivizar o estratégico da ação, porque o resultado da atividade estratégica já está nas intenções da comunidade. Por outro lado, se o objetivo estratégico for coletivizado e se transformar em rotina ou num mero discurso, perde sua eficácia e a dicotomia entre teoria e prática continua operando pedagogicamente. Os condutores da escola têm legitimidade de conduzir um processo estratégico, considerando que a comunidade escolar já conhece e deseja realizar o objetivo maior da escola. Portanto, as intenções dos condutores se voltam para o objetivo geral da escola, que, para eles, é primordial, ao passo que o objetivo da ação é o objetivo imediato para os instituídos.

Trago o exemplo de uma escola municipal localizada num bairro da cidade, cuja diretora, Alice, trabalhou uma estratégia pedagógica para obter os resultados desejados no projeto político-pedagógico, coletivamente construído.

A diretora que antecederia Alice preocupava-se com a construção do projeto político-pedagógico e, para isso, procurava envolver a todos os professores. Todavia, o envolvimento destes, não fora participativo, pois eles entendiam que havia uma determinação de parte da escola, visto que o projeto político-pedagógico era uma tarefa exigida pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, o texto que os professores construíram traduzia uma postura de participação e responsabilidade; era um discurso que não sintonizava, ainda, com a consciência dos instituídos no projeto. Eles construíram um texto moderno e adequado à pedagogia mais avançada, ou seja, à pedagogia da participação. Havia, porém, no coletivo de professores da escola um grupo menor, que participava em movimentos populares e que possuía uma prática de participação mais consciente. Então, o texto elaborado recebeu a marca da colaboração desse pequeno grupo. A questão que se fazia urgente era a condução de tal proposta, pois a maioria da comunidade escolar, embora tivesse aprovado o texto, não tinha consciência do que significava um processo de participação.

Alice, que tinha participação ativa em movimentos sociais, candidatou-se à sucessão da direção da escola. Como sua atuação já era conhecida, venceu a eleição. Logo que assumiu o cargo, reuniu um grupo de professores e pais que tinham maior participação em questões sociais e políticas e, em conjunto, traçaram um plano de trabalho para a escola. Alice deixou bem claro que não administraria a escola como uma empresa qualquer, mas seria condutora de um processo escolar assumido e participado por todos. Frente à atitude pedagógica da diretora, o grupo que a assessorava começou a ponderar sobre a inoperância da maioria dos pais e professores. Tratava-se, por isso, de encontrar uma estratégia para envolver pais, alunos e professores no processo escolar a fim de atingir os objetivos que haviam sido definidos por toda a comunidade e que constavam no projeto. A direção, por outro lado, sentia-se na obrigação de conduzir o processo escolar pelos caminhos traçados pela comunidade e constantes na proposta.

Após longos debates, o grupo sugeriu à diretora a indicação de Ivete, professora de educação artística, para organizar junto aos alunos e pais um projeto de participação comunitária. Os professores seriam convidados a ajudar a elaborar o projeto e seriam, inclusive, envolvidos no processo de sua execução.

Tomando o plano de trabalho, definido no projeto político-pedagógico e aprovado na administração anterior, decidiram utilizar-se das atividades rotineiras da programação escolar, optando, então, pelas festas juninas. Eram as festas populares que sempre tiveram por objetivo divertir e alegrar a comunidade escolar, com os costumeiros rituais do casamento caipira, pipoca, quentão e outros, além de oportunizar espaços de criatividade. Os pais não se envolviam na organização da festa, mas compareciam à escola junto com os filhos. Decidiu-se, então, utilizar a festa para a apresentação de teatros que envolvessem os alunos na execução, os professores na elaboração e no apoio pedagógico e os pais como sujeitos da discussão dos problemas a serem levados ao palco por seus filhos.

A estratégia consistia em trabalhar o objetivo das festas juninas com a intenção de conquistar outro objetivo maior, o da participação. Entendia o grupo que os pais não freqüentavam a escola porque não tinham razões para tanto, as quais deveriam ser criadas pela escola. Assim, a culpabilização dos pais pela falta de interesse pela escola foi considerada uma fuga de responsabilidade da escola. Consideraram, ainda, que os pais amam seus filhos e os prestigiam em suas atividades; logo, a realização de teatros pelas crianças, certamente, envolveria os pais na organização da festa e no processo escolar. Após, os pais seriam convidados a refletir com os professores sobre a temática a ser encenada pelas crianças. Este foi, certamente, o momento mais importante do processo estratégico porque tanto os professores quanto os pais tiveram espaço e tempo para discutir o seu papel na escola, entendendo também que lhes cabia ajudar na condução do processo escolar.

À medida que a discussão chegou às crianças, o processo de debates foi incrementado visto que os pais eram provocados por elas em casa e os professores, em sala de aula. As crianças escolheram seus papéis, e muitos outros tiveram de ser inventados para atender à vontade de todos de participarem como artistas.

No dia da festa, estavam lá quase todos os pais e professores envolvidos com as crianças e participando de tudo o que acontecia. Portanto, a estratégia visava possibilitar aos pais a participação no processo escolar; o objetivo das festas juninas era secundário para a direção da escola, pois apenas celebrava uma data do calendário escolar. Estrategicamente, aproveitaram-se as festas para criar um espaço de participação tanto dos pais quanto dos professores, cumprindo, com isso, também o objetivo maior da escola, o da participação, ou seja, todos se assumiram como sujeitos desse processo.

Alice e o grupo de apoio não apenas incentivaram o trabalho, mas ficaram atentos para provocar a sua continuidade, vendo a possibilidade de manter a sustentação permanente do diálogo com os pais e toda a comunidade escolar.

A estratégia aqui relatada envolve o processo de condução política do projeto pedagógico da escola. Anteriormente, porém, foram utilizadas outras estratégias para motivar a comunidade escolar a construir o Projeto Político-Pedagógico. Isso significa que são dois momentos, ou seja, dois tempos diferentes, mas que compõem o mesmo processo político-pedagógico: a construção e a condução do processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

p. 221-226

Falar em conclusões num trabalho de tese que investiga a prática pedagógica do senso comum pressupõe que o processo de investigação tenha sido concluído e que dele se possam extrair e deduzir conseqüências práticas que se traduziriam em conhecimentos pedagógicos universais. Qualquer pesquisa, contudo, que tenha por objeto de investigação a prática pedagógica nunca será totalmente concluída. Academicamente, porém, pode-se entender que os objetivos propostos para a investigação pedagógica venham a ser alcançados, mesmo que o objeto de investigação não tenha sido esgotado. A inconclusão de um trabalho de investigação pedagógica, no entanto, não é uma questão de ordem metodológica, mas radica no próprio objeto de investigação, que, por sua dinamicidade, está sempre em reconstrução. A prática pedagógica é entendida aqui como ação que, enquanto tal, só pode se transformar em objeto de investigação como processo, o que significa dizer: consciência, tempo e movimento.

Por isso, é na experiência existencial que o processo pedagógico se faz consciência do passado e consciência do futuro enquanto se projeta através dos objetivos na concretização da utopia. A prática pedagógica, por ser movimento e se instituir em processo, é sempre original. Concluir uma pesquisa pedagógica que tem por objeto a prática pedagógica implicaria truncar o movimento que gera o processo pedagógico. Enquanto objeto de investigação, a prática pedagógica nunca esgota sua capacidade original de “mostrar-se”. A prática pedagógica, objetivamente, é um conjunto de relações que se estabelecem entre sujeitos diferentes, situados em pólos opostos num determinado contexto social, mas subjetivamente percebidos enquanto consciência das relações. A natureza da prática pedagógica, portanto, enquanto objeto de investigação, não é de ordem material; por isso, é inesgotável como fonte de investigação. A tarefa de investigação sobre um objeto em movimento será sempre uma ação inconclusa.

A natureza do processo pedagógico se origina da historicidade do ser humano. Este, por ser finito e, portanto, inconcluso, transforma-se em raiz do movimento e da

dinamicidade da prática pedagógica e das ações inconclusas de investigação. A originalidade das práticas pedagógicas reside no fato de trazerem à tona sempre novas interrogações, que requerem novas observações, impedindo o pesquisador de considerar completa sua tarefa. A inconclusão da tarefa de investigação pedagógica se explica pela natureza inconclusa da prática pedagógica e pela natureza inconclusa do próprio ser humano.

O movimento no qual se expressa a prática pedagógica pode ser considerado um tempo longo. Agostinho, no livro XI das *Confissões*,¹¹⁶ mostra a existência de tempos longos e breves. Quando se observa um objeto material, pode-se ocupar um tempo breve visto que a descrição do objeto não requer o passado e o futuro presentes à ação da consciência; basta descrever o objeto, já que não se precisa se ocupar com sua história. Ao observar o movimento pedagógico, porém, requer-se um tempo longo. A ação pedagógica, ao se mostrar ao observador, vem envolvida num processo histórico, ou seja, num antes e num depois, percebidos enquanto consciência do passado e consciência do futuro. Por isso, no olhar do observador sobre o momento presente, a consciência integra o passado e o futuro formando um tempo longo. Se a prática pedagógica ficar reduzida a um tempo breve, a observação vai percebê-la como se fosse um objeto material, o que significaria destruir-lhe a própria natureza pedagógica; ficaria privada do movimento e, em consequência, da subjetividade.

O trabalho de investigação sobre a ação do senso comum pedagógico pode ser considerado como tarefa de um tempo longo. A observação do senso comum é possibilitada pelo acúmulo de experiências que perfazem um tempo longo, percebidas como uma “longa experiência”. Isso requer que o observador seja capaz de recolher, no seu ato de percepção, o tempo longo do antes e do depois num tempo breve que é o presente. O olhar do investigador se dá, sempre, no presente, visto como tempo breve. Como a prática pedagógica, porém, é movimento, será um tempo longo por ser um presente permanente, um eterno mostrar-se. Esgotar a observação do tempo longo é tarefa impossível. Por isso, a investigação pedagógica, como tarefa acadêmica, deve fazer um corte no tempo longo, sem interromper, contudo, a fluência do processo pedagógico, que é movimento.

A pesquisa pedagógica não tem como repetir a experiência que produziu o passado, porque este é a acumulação de experiências trazidas pelo tempo longo. O que a pesquisa

¹¹⁶ SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Livro XI. São Paulo: Editora das Américas, 1964.

pode fazer é a hermenêutica do passado para obter a compreensão do presente e a projeção do futuro.

A prática pedagógica, quando reduzida a um tempo breve, pode ser observada apenas como tarefa isolada, mas não como processo pedagógico. A possibilidade de fazer a hermenêutica de um tempo longo do processo pedagógico cria as condições teórico-metodológicas para a construção de uma ciência pedagógica.

Além da razão indicada aqui, há, entretanto, uma segunda fonte de razões que justificam a inconclusão do trabalho de investigação, esboçado na presente tese. Refiro-me às questões teórico-metodológicas que não foram trabalhadas aqui. É, porém, do meu interesse, bem como da Faculdade de Educação da UPF, expresso através de projetos de pesquisa de um grupo de professores vinculados ao mestrado em Educação, dar continuidade ao processo de investigação da prática pedagógica de sala de aula e do senso comum pedagógico. Como o objeto de investigação pedagógica, por sua natureza, é um tempo longo e, por isso, inesgotável, transforma-se em fonte de pesquisa para todos os que se envolvem com a prática pedagógica.

Do tema trabalhado na tese decorrem algumas questões que não só ficaram em aberto, como podem ser posteriormente trabalhadas, pois requerem maior reflexão e investigação. Entre outras, gostaria de mencionar:

1ª A possibilidade de construção de uma ciência pedagógica e as questões de ordem epistemológica disso decorrentes. Poderíamos esboçar três tendências epistemológicas na construção do objeto de investigação pedagógica:

a) As pedagogias que, metodologicamente, se utilizam do critério da experimentação para validar o conhecimento pedagógico. O critério da experimentação requer instrumentos de verificação para conferir se a ação pedagógica preenche os requisitos da previsibilidade da hipótese, o que nos leva a pressupor que o comportamento humano seja determinado. A invariabilidade das leis naturais, princípio “comteano”¹¹⁷, aplicada às ciências humanas, transforma-se em condição necessária para quantificar e medir os comportamentos humanos. O objeto de investigação, nesse caso, é externo à consciência e assumido como se fosse natural. A relação que se estabelece entre o observador e o objeto observado é de “sujeito-objeto”. O sujeito observador não é avaliado

¹¹⁷ “Extensão universal do dogma fundamental da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, Augusto. Quarto princípio do estado positivo. In: *O espírito positivo*. Porto-Portugal: Rés, s.d. 240p.).

em sua subjetividade; o que dele se espera, apenas, é que saiba manipular corretamente os instrumentos de mensuração. As pedagogias de tendência positivista tendem para esse modelo de ciência pedagógica. As ciências naturais também se utilizam do mesmo referencial metodológico.

b) Outras pedagogias de tendência idealista entendem que o objeto de investigação no campo social não é determinado nem invariável, como se pretende nas leis naturais. Apela-se para a observação de ordem qualitativa, rejeitando, com isso, os métodos que tendem à quantificação das observações. Os critérios para a validação do conhecimento da pesquisa qualitativa são extraídos da hermenêutica. A mensuração, então, cede seu espaço para a compreensão. Neste segundo grupo, a relação “observador e objeto observado” continua sendo uma relação “sujeito-objeto”. O objeto de observação mantém-se externo à consciência e, por isso, a observação é feita “sobre” o objeto. Os instrumentos de observação, como o questionário, pretendem sempre oferecer ao observador a quantificação dos dados observados. O objetivo dessa tendência pedagógica reside na construção de conhecimentos pedagógicos válidos universalmente. Não aparece, ainda, a preocupação de fazer do processo investigatório uma ação transformadora, tanto dos contextos sociais quanto dos comportamentos humanos. Este segundo modelo de investigação não incorpora, ainda, as características da práxis pedagógica.

c) A terceira tendência pedagógica tem sua inspiração na dialética, mais especificamente, na práxis pedagógica. A metodologia visa não apenas construir conhecimentos pedagógicos, mas, acima de tudo, transformar a realidade pedagógica. O objeto de investigação não é mais externo à consciência, mas é descoberto e observado como objeto de consciência. A investigação é, portanto, um trabalho pedagógico cujo produto não se separa do seu produtor. O ato de investigação é produzido pelo investigador, enquanto sujeito da investigação, mas é, ao mesmo tempo, consumido pelo mesmo sujeito que o produziu. Por isso, se o ato pedagógico, enquanto práxis, é transformador, ao se incorporar ao sujeito da investigação, transforma-o tanto no seu pensar quanto no seu agir. Como o objeto de investigação é a relação que se estabelece entre os sujeitos da investigação, no caso de sala de aula, num determinado contexto, qualquer mudança e transformação na relação professor-aluno, atinge tanto um quanto o outro; por isso, a observação não pode recair apenas sobre um deles, o professor é atingido na relação, assim como o aluno. A alteração dos contextos sociais interfere na relação professor-aluno, assim como qualquer interferência na relação professor-aluno pode determinar alterações sobre o ambiente. Tanto o professor

quanto o aluno são sujeitos e objetos do processo de investigação. No quarto capítulo, item cinco, trabalhei a questão da práxis pedagógica, procurei sistematizar a metodologia de investigação pedagógica levando em consideração, principalmente, a presença da subjetividade na observação e na construção do conhecimento pedagógico. Os limites inerentes a essa terceira tendência provêm da tentativa de superação da relação dicotômica sujeito-objeto por uma relação de sujeitos. O método da práxis pedagógica, que leva em conta a subjetividade na observação e sistematização das observações, construído para produzir conhecimentos pedagógicos, poderia conduzir-nos para uma compreensão demasiadamente subjetiva e, em conseqüência, gerar comportamentos pedagógicos individualistas. Embora estejamos convictos de que a construção da ciência pedagógica deve respeitar a subjetividade na observação da relação professor-aluno-contexto, não consideramos esgotada a crítica tanto aos fundamentos teóricos quanto ao processo metodológico. A continuidade da pesquisa, certamente, poderá nos oferecer maior clareza teórica e uma melhor instrumentalização metodológica.

2ª A categoria de cotidiano cultural, da qual me utilizei para compreender o fenômeno do senso comum pedagógico, suas articulações e resistências, poderia ser aproximada ao conceito de mundo vivido trabalhado por Habermas. Este tema compõe a pauta das propostas do grupo de professores que pretendem dar continuidade à investigação da prática pedagógica.

3ª A ética pedagógica é outra questão que não recebeu o destaque necessário no desenvolvimento do projeto. A práxis é sempre uma tentativa de superação da crise “discurso-prática”; o discurso teórico pode constituir-se numa forma de descompromisso social. A responsabilidade pode ser avaliada quando o ser humano procura responder às necessidades sociais. A prática político-pedagógica será o indicador da responsabilidade de cada pessoa. O discurso teórico poderá manifestar-se como revelador de compromisso social, sem, contudo, manter a coerência com a prática; esvaziado da prática, o discurso fica reduzido a um ato de prepotência e arrogância. A ética pedagógica vincula a coerência entre discurso e prática, mas teme incorrer também no mesmo processo de fazer um discurso ético e aceitar a prática da corrupção.

O problema da ética pedagógica é muito mais complexo do que apenas a relação discurso-prática. A subalternidade, como princípio sociológico, nos dá outra dimensão da ética. Os subalternos, quando instados a assumir compromissos sociais e políticos frente a seus dirigentes, confirmam sua presença e comprometem-se com as atividades propostas. A atitude

positiva de parte dos subalternos não passa de um discurso, pois, em sua intencionalidade, a decisão é negativa; não se trata, porém, de uma negação ao compromisso, mas de uma atitude positiva de resistência. São dois objetivos que se confrontam: a tarefa social à qual deram consentimento quando convocados e a sobrevivência como pessoas e grupo social à qual dão adesão silenciosa, embora seja negadora do compromisso ao qual responderam positivamente. Frente à sociedade apresentam-se como irresponsáveis, pois comprometeram-se, mas, na prática, foram incoerentes porque não assumiram; para o seu grupo social, porém, exercitaram sua capacidade de resistência. Há um processo de inversão simbólica: o objetivo apresentado como significativo pela sociedade é desqualificado pelos subalternos e substituído por outro objetivo, próprio deste grupo, normalmente não reconhecido pelos dirigentes sociais e políticos.

A ética pedagógica defronta-se com outra questão da práxis, que é o processo de transformação. Quando investigamos o senso comum pedagógico, percebemos que sua transformação implica mudanças na compreensão do mundo. O ingresso no interior do senso comum permite a ressignificação dos sentidos que o compõem. Quando a ressignificação é feita de forma espontânea, as pessoas nem percebem a transformação à qual estão se submetendo. Se o contexto social que opera a ressignificação dos sentidos for manipulado por outras pessoas ou instituições com interesse na transformação da concepção do mundo das pessoas, surge, então, a questão da eticidade de tal processo pedagógico, embora não seja, ainda, uma práxis pedagógica. Mas o problema ético também surge quando as pessoas são provocadas à transformação de sua concepção do mundo através da reflexão e da ação da práxis. Neste caso, elas são provocadas a superar o modo de compreender o mundo, mas não têm experiências significativas que lhes indiquem um novo caminho. Pode-se, então, gerar o caos psicológico e social, e as pessoas, ao invés da libertação e da autonomia, podem se encontrar de braços com a insegurança existencial, situação sempre indesejada para qualquer ser humano.

A questão ética é invocada frente à legitimidade da transformação da concepção do mundo, ou da legitimidade de as pessoas permanecerem no estado de ignorância e ingenuidade. Trata-se de uma intervenção no mundo das pessoas ou transformar a concepção do mundo correndo o risco de gerar insegurança, ou, por omissão, não intervir pedagogicamente para sair da situação de ingenuidade que nega a possibilidade de autonomia e de construção da cidadania. Há um ditado popular que sentencia sobre a eticidade da transformação ou acomodação das pessoas ao afirmar que a melhor segurança que podemos procurar é a de admitir a convivência com a insegurança existencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

p. 228-234

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVII, n.56, p.388-411, dez. 1996.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

ASSMANN, Hugo; MATTE, Reyes. *Sobre la religion*. 2 v. Salamanca - Espanha: Ediciones Sigueme (1.v., 2ed., 1979, 457p.; 2v., 1975, 675p.).

BECKER, Ítala Irene Basile. O índio kaingáng no Rio Grande do Sul. *Pesquisas*, São Leopoldo, Instituto Anchietano de Pesquisas, Universidade do Vale do Rio do Sinos, 1976. 334p. (Antropologia, 29).

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula - princípios e métodos de uma ação dialógica. 4.ed. *Cadernos UPF*, Passo Fundo, UPF, ano I, n.4, mar. 1985.

_____; EQUIPE DE PESQUISA. A resignificação das práticas de religiosidade e saúde no meio urbano. Projeto de pesquisa: Religiosidade, Saúde e Educação Popular. Passo Fundo, UPF, Itepa, 1994. 16p. (Relatório de atividades) (mimeo.).

_____. (Coord.). Práticas de religiosidade e saúde popular. In: _____. *Religiosidade e saúde popular*. Passo Fundo: UPF, 1991, 125p. p.77-101 (Cultura e religiosidade popular, 1).

_____; GRUPO DE PESQUISA. Prática pedagógica uma questão de método. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, Ediupf, v.4, n.1 (ed. esp.), p.161-171, 1997a.

_____. (Coord.). A memória como elemento educativo. Projeto de pesquisa: *A relação teoria e prática no cotidiano dos professores*. Passo Fundo: UPF, 2000a (Relatório) (mimeo.).

_____. (Orient.). A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, UPF, v. 7, n.1, p. 97-108, jul. 2000b.

BERGE, Damião. *O logos heraclítico: introdução ao estudo dos fragmentos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969. 452p.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Trad. de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998. (Leituras filosóficas,4).

CARR, Wilfred. La distancia entre la teoría y la práctica. In: *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, La Coruña: Ediciones Morata, Fundación Paideia, 1996. p.51-62.

CENCI, Angelo V. Juízo de gosto e *sensus communis*: a questão da intersubjetividade na terceira crítica de Kant. In: CENCI, Angelo V. (Org.). *Temas sobre Kant: metafísica, estética e filosofia política*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 109-126 (Filosofia, 106).

CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência. In: _____. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.121-179.

COMTE, Augusto. *O espírito positivo*. Trad. de Carlos Lopes Monteiro. Porto-Portugal: Rés Editora, [s.d.] 240p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987 (Educação contemporânea).

DONATO, Hernâni. *Galileu: o devassador do infinito*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971 (Os grandes personagens e a história).

DOURADO, Ângelo. *Voluntários do martírio: narrativa da revolução de 1893*. Reprodução fac-similar da edição de 1896. 4.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1992. 440p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Primeiros passos, 115).

EICHLER, Vivian. Excesso de informação não gera conhecimento. *UPF Jornal*, Passo Fundo, 13 jun. 2001, p.6-7.

ESTRATÉGIA. In: – . FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. rev., amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FAGUNDES, Mário Calvet. *Passo Fundo - Estudo geográfico do município*. Porto Alegre: Instituto de Reforma Agrária, 1962, 27p.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos: metafísica e história*. Porto Alegre: L&PM, v.I. 1987.

_____. *Textos escolhidos: educação e política*. Porto Alegre: L&PM, v.II. 1991. 296p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5.ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999 (Leituras filosóficas, 1).

FLICKINGER, Hans-Georg. Sociedade, educação e meio ambiente. In: MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. 398p. p.365-384.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 2.ed. Trad. de José Reis e Fátima Silva. Porto: António Abreu, 1973 (Textos marginais, 8).

_____. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 173p. (O mundo hoje, 22).

_____. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Educação e comunicação, 1).

_____; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo*: experiências do Idac em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (O mundo hoje, 21).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 4.ed. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (Educação e comunicação, 18).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1984.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (Educação e comunicação, 7).

_____; ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola*: princípios e propostas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Guia da escola cidadã, 1).

GANDIN, Luis Armando. Cotidiano e senso comum em educação. *Revista de educação AEC*, Cotidiano e escola: razões para fazer e para sonhar. Brasília, AEC, ano 29, n.117, p.57-61, out./dez. 2000 (Revista preparatória do XVII Congresso Nacional da AEC).

GHELEN, Ivaldo. *Uma estratégia camponesa da conquista da terra e o estado*: o caso da fazenda Sarandi. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell' Instituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino - Itália: Einaudi, 1977. 4 v.

_____. *Concepção dialética da história*. 10.ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 352p.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990 (Biblioteca Tempo Universitário, 90).

_____. *Como o senso comum compreende a filosofia*. Apresentação de Jean-Marie Lardic seguido de um ensaio sobre a contingência em Hegel. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 (O gênio do filósofo).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Parte I. Trad. de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988 (Pensamento humano).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 256p.

HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*: comunicação e educação popular. Trad. de Romualdo Dias. Petrópolis: Vozes, 1992. 210p.

ITEPA. A formação histórico-cultural de Passo Fundo. In: BENINCÁ, Elli (Coord.). *Cultura e educação popular*. Passo Fundo: s.n. 1992. 148p. p.79-98 (Cultura e religiosidade popular, 2).

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. de Antônio Marques e Valério Rohden. [S.l.]: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992 (Estudos gerais – série universitária – clássicos de filosofia).

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación*: hacia una investigación educativa crítica. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, La Coruña: Ediciones Morata, Fundación Paideia, 1996. p.17-38.

LARDIC, Jean-Marie. Apresentação. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Como o senso comum compreende a filosofia*. Apresentação de Jean-Marie Lardic seguido de um ensaio sobre a contingência em Hegel. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p.13-42 (O gênio do filósofo) .

LAZZAROTTO, Danilo. *História do Rio Grande do Sul*. 5.ed. rev. atual. Porto Alegre: Sulina, 1986. 112p.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001 (CES, 10).

LIMA, João Gabriel de; LIMA, Maurício; VILLELA, Ricardo. A vitrine do PT nos pampas: como gaúchos e petistas consumaram um casamento que se fortalece a cada eleição. *Veja*, São Paulo, ano 33, n.45, ed. 1674, p.48-51, 8 nov. 2000.

MARCON, Telmo. *Acampamento Natalino*: história da luta pela reforma agrária. Passo Fundo: Ediupf, 1997, 241p. (Ciência História).

MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia*: a ciência do educador. Ijuí: Unijuí Editora, 1990. 181p. (Educação, 10).

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite*: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec, 1989 (Ciências sociais, 24).

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997, 141p. (Temas de atualidade).

_____. *A sociabilidade do homem simples*: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000. 210p. (Ciências Sociais, 43).

MÉLIGA, Laerte Dorneles; JANSON, Maria do Carmo. *Encruzilhada Natalino*. Porto Alegre: EST; Vozes, 1982. 117p.

MELLO, Guiomar Namó de. Projeto político-pedagógico: Conselho Nacional de Educação. *Educação em revista*. 5º Congresso da Escola Particular. Porto Alegre, Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (Sinep/RS), ano IV, n.22, p.39-45, set./out. 2000.

MENEGONI, Francesca. O senso comum como a priori da comunicação. *Argumento*, v.II, n.3/4, p. 21-36, out. 1992.

MEMÓRIA de um grupo de alunos. In: BERNARDI, Rosa Maria (Coord.). Projeto de pesquisa: *Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança*. Passo Fundo: UPF, Centro Regional de Educação - Programa de Assessoria aos Municípios, 2000 (Relatório) (mimeo.).

MOSCOVICI, Serge; HEWSTONE, Miles. De la ciencia al sentido comum. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicología social, II*. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1993. p.679-710.

NOGUEIRA, Ataliba. *Antônio Conselheiro e Canudos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978, 212p.

OLIVEIRA, Francisco Antonino Xavier. *O município de Passo Fundo através do tempo*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957, 31p.

OS CINCO macacos. *Jornal de opinião*: visão cristã da atualidade, Minas Gerais, ano 12, n.662, 4 a 10 fev. 2002. Colaboração do leitor Fued Oliveira Acrux, Aracaju, SE.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. *A religião e dominação de classe*. Petrópolis: Vozes, 1985, 356p.

PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. 2.ed. Trad. de Beatriz Rodrigues Barbosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PIRAN, Nédio. *A pequena produção rural de Erechim*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, 1982.

PLATÃO. Alegoria da caverna. In: *Diálogos - A República*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1964. p.203-208.

PRÁXIS. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Trad. de João Ferreira, Carmen C. Varrialle e outros. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. 1328p.

RAMONET, Ignacio. O mundo em outra versão. *Fórum, outro mundo em debate*, São Paulo, p. 14-15, 2001 (Fórum Social Mundial, 1, 2001, Porto Alegre).

REDDEN, John D.; RYAN, Francis A. *Filosofia da educação*. Trad. de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Agir Editôra, 1956.

REICHENBACH, Hans. *La filosofía científica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1953. 299p.

REIS, Ari Antônio dos. Subalternidade: perspectivas pastorais. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, Itepa, ano XIII, n.40, p.25-38, abr. 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Princípios e diretrizes para a educação estadual*. Porto Alegre: Corag, 2000. 66p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 138p. (Mesa-redonda, 66).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. v.1.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980 (Educação contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987 (Polêmicas do nosso tempo, 5).

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991a. (Hoje e amanhã).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991b (Polêmicas do nosso tempo, 40).

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 2.ed. Trad. de João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Edart, 1974.

STRATEGON. In: PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. 6.ed. Porto, Portugal: Apostolado da Imprensa, 1984.

TESCHAUER, Carlos. *Porandúba Riograndense*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1929.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. Trad. de Alexandre Corrêa. Org. de Rovílio Costa e Luis A. De Boni. 2.ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, Universidade de Caxias do Sul, 1980. 10v. V.II: Primeira Parte - Questões 50-119.

TONELLO, Nelson. A fome na “casa do pão”. *Caminhando com o Itepa*, Passo Fundo, Itepa, ano I, n.2, dez. 1984.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n.2, p.177-190, jul./dez. 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Discurso e prática na educação libertadora: o desafio da mudança de postura. *Revista de Educação AEC*, Educação libertadora – participando da luta social, Brasília, AEC, ano 26, n.105, p.19-38, out./dez. 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960. V.1: A consciência ingênua (Textos brasileiros de filosofia).

_____. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 (Rumos da cultura moderna, 20).

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Educação contemporânea).

BIBLIOGRAFIA

p. 236-243

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1970 (Biblioteca Universal Presença, 10).

ARGUMENTO. v.II, n.3/4, out. 1992.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. *Metafísica de Aristóteles*. 2.ed. rev. Edición trilingüe por Valentín García Yebra. Madrid: Editorial Gredos, 1982 (edição: grego, latim e espanhol).

_____. *Metafísica*. Tradução por Tomás Calvo Martinez. Madrid: Editorial Gredos, 1998 (Biblioteca Clásica Gredos, 200).

ASSMANN, Hugo; MATTE, Reyes. *Sobre la religion*. Salamanca - Espanha: Ediciones Sigueme (1ºvol., 2ed., 1979, 457p.; 2ºvol., 1975, 675p.). 2v.

BECKER, Ítala Irene Basile. O índio kaingáng no Rio Grande do Sul. *Pesquisas*, São Leopoldo, Instituto Anchieta de Pesquisas da Universidade do Vale do Rio do Sinos, 1976. 334p. (Antropologia, 29).

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula – princípios e métodos de uma ação dialógica. 4.ed. *Cadernos UPF*, Passo Fundo, UPF, ano I, n.4, mar. 1985

BENINCÁ, Elli. *Conflito religioso e práxis: a ação política dos acampados de Encruzilhada Natalino e Fazenda Annoni e o conflito religioso*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 1987.

_____. (Coord.). *Religiosidade e saúde popular*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1991. 125p. (Cultura e religiosidade popular, 1).

_____. (Coord.). *Cultura e educação popular*. Passo Fundo: s.n. 1992. 148p. (Cultura e religiosidade popular, 2).

BENINCÁ, Elli. (Coord.). Projeto de pesquisa: Religiosidade, saúde e educação popular. Passo Fundo: UPF, Itepa, 1994. 16p. (Relatório de atividades) (mimeo.).

_____. (Coord.). Projeto de pesquisa: A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Passo Fundo: UPF, 1998. 70p. (mimeo.).

_____. (Coord.). Projeto de pesquisa: A relação teoria e prática no cotidiano dos *professores*. Passo Fundo: UPF, 2000 (Relatório) (mimeo.).

BERGE, Damião. *O logos heraclítico: introdução ao estudo dos fragmentos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969. 452p.

BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. *Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1985 (Antropologia, 5).

BERNARDI, Rosa Maria (Coord.). Projeto de pesquisa: *Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança*. Passo Fundo: UPF, Centro Regional de Educação - Programa de Assessoria aos Municípios, 2000 (Relatório) (mimeo.).

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Trad. de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998. (Leituras filosóficas,4).

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Trad. de João Ferreira, Carmen C. Varrialle e outros. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. 1328p.

BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, [s.d.] (Clássicos Cultrix).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CADERNOS UPF. Passo Fundo: UPF, ano I, n.4, mar. 1985.

CADERNOS UPF. Pós-graduação não formal. Uma tentativa de vislumbrar a educação sob o prisma da prática educativa. Passo Fundo: UPF, ano III, n.9, out. 1983. 28p. (Relatório final do Curso de Especialização para Docentes em Serviço em Filosofia da Educação – UPF) (Experiências, 1).

CALDART, Roseli Salete. *Sem-terra com poesia*. Petrópolis: Vozes, 1987, 165p.

CAMINHANDO COM O ITEPA. Passo Fundo: Itepa, ano I, n.2. dez. 1984.

CAMINHANDO COM O ITEPA. Passo Fundo: Itepa, ano XIII, n.40, abr. 1996.

CAMINHANDO COM O ITEPA. Passo Fundo: Itepa, ano XIV, n.45, jun. 1997.

CAMINHANDO COM O ITEPA. Passo Fundo: Itepa, ano XIV, n.46, set. 1997.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel (Coord.). *Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis; Vozes, 1991 (Pensamento humano).

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Trad. de Pablo Manzano. Madrid, La Coruña: Ediciones Morata, Fundación Paideia, 1996.

CENCI, Angelo V. (Org.). *Temas sobre Kant: metafísica, estética e filosofia política*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000 (Filosofia, 106).

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COMTE, Augusto. *O espírito positivo*. Trad. de Carlos Lopes Monteiro. Porto-Portugal: Rés, [s.d.] 240p.

CORNFORD, F. M. *Principium sapientiae: as origens do pensamento filosófico grego*. 3.ed. Trad. de Maria Manuela Rocheta dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. 258p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987 (Educação contemporânea).

DONATO, Hernâni. *Galileu: o devassador do infinito*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971 (Os grandes personagens e a história).

DOURADO, Ângelo. *Voluntários do martírio: narrativa da revolução de 1893*. Reprodução fac-similar da edição de 1896. 4.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1992. 440p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Primeiros passos, 115).

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, v. 21, n.2, jul./dez. 1996.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, ano XVII, n.56, dez. 1996.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Congresso da Escola Particular, 5. Porto Alegre: Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (Sinep/RS), ano IV, n.22, set./out. 2000.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Passo Fundo: UPF, v.1, n.1, dez. 1994.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Passo Fundo: UPF. Faculdade de Educação, v.2, n.1, dez. 1995. 180p.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Passo Fundo: UPF, Ediupf, v.3, n.1, out. 1996.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Passo Fundo: UPF, Ediupf, v.4, n.1 (ed. esp.), 1997.147p.

ESPAÇO PEDAGÓGICO. Passo Fundo: UPF, Ediupf, v. 7, n.1, jul. 2000.

FAGUNDES, Mário Calvet. *Passo Fundo - Estudo geográfico do município*. Porto Alegre: Instituto de Reforma Agrária, 1962, 27p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. rev., amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos: metafísica e história*. Porto Alegre: L&PM, v.I. 1987.

_____. *Textos escolhidos: educação e política*. Porto Alegre: L&PM, v.II. 1991. 296p.

FÓRUM. Outro mundo em debate. São Paulo, 2001 (Fórum Social Mundial, 1, 2001, Porto Alegre).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5.ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999 (Leituras filosóficas, 1).

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 2.ed. Trad. de José Reis e Fátima Silva. Porto: António Abreu, 1973 (Textos marginais, 8).

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 173p. (O mundo hoje, 22).

_____. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Educação e comunicação, 1).

_____; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (O mundo hoje, 21).

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 4.ed. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (Educação e comunicação, 18).

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1984.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (Educação e comunicação, 7).

_____; ROMÃO, José E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Guia da escola cidadã, 1).

GHELEN, Ivaldo. *Uma estratégia camponesa da conquista da terra e o estado: o caso da fazenda Sarandi*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell' Instituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino - Itália: Einaudi, 1977. 4 v.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989 (Perspectivas do homem, 48).

_____. *Concepção dialética da história*. 10.ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 352p.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990 (Biblioteca Tempo Universitário, 90).

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Como o senso comum compreende a filosofia*. Apresentação de Jean-Marie Lardic seguido de um ensaio sobre a contingência em Hegel. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 (O gênio do filósofo).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Parte I. Trad. de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988 (Pensamento humano).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 256p.

HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Trad. de Romualdo Dias. Petrópolis: Vozes, 1992. 210p.

JORNAL DE OPINIÃO. Visão cristã da atualidade. Minas Gerais, ano 12, n.662, 4 a 10 fev. 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. de Antônio Marques e Valério Rohden. [S.l.]: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992 (Estudos gerais – série universitária – clássicos de filosofia).

LAZZAROTTO, Danilo. *História do Rio Grande do Sul*. 5.ed. rev. atual. Porto Alegre: Sulina, 1986. 112p.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001 (CES, 10).

MAKARENKO, Anton. *O livro dos pais* (2v.). Lisboa: Livro Horizonte, 1976.

_____. *As bandeiras nas torres* (2v.). Lisboa: Livro Horizonte, 1977.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico* (3v.). Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARCILIO, Maria Luiza. *A mulher pobre na história da América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1981.

MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. 398p.

_____. *Acampamento Natalino: história da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: Ediupf, 1997, 241p. (Ciência História).

MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí Editora, 1990. 181p. (Educação, 10).

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. São Paulo: Hucitec, 1989 (Ciências sociais, 24).

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997, 141p. (Temas de atualidade).

_____. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000. 210p. (Ciências sociais, 43).

MÉLIGA, Laerte Dorneles; JANSON, Maria do Carmo. *Encruzilhada Natalino*. Porto Alegre: EST; Vozes, 1982. 117p.

MORAES, Tetê. *Terra para Rose*. Documentário amador produzido em fita de vídeo VHS, son. Color. [s.d.].

_____. *O sonho de Rose, dez anos depois*. Documentário amador produzido em fita de vídeo VHS, son. Color. [s.d.].

MOSCOVICI, Serge. *Psicología social, II*. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1993.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM-TERRA/MST. *Crianças em movimento*. As mobilizações infantis no MST. Porto Alegre: MST, Peres, 1999 (Fazendo escola, 2).

NOGUEIRA, Ataliba. *Antônio Conselheiro e Canudos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978, 212p.

OLIVEIRA, Francisco Antonino Xavier. *O município de Passo Fundo através do tempo*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1957, 31p.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. *A religião e dominação de classe*. Petrópolis: Vozes, 1985, 356p.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. 6.ed. Porto, Portugal: Apostolado da Imprensa, 1984.

PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. 2.ed. Trad. de Beatriz Rodrigues Barbosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PIRAN, Nédio. *A pequena produção rural de Erechim*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, 1982.

PLATÃO. *Diálogos III: A república*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1964.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

REDDEN, John D.; RYAN, Francis A. *Filosofia da educação*. Trad. de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Agir Editôra, 1956.

REICHENBACH, Hans. *La filosofía científica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1953. 299p.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. Ensino Religioso Escolar. Brasília: AEC, ano 22, n.88, jul./set. 1993.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. Educação libertadora – participando da luta social. Brasília: AEC, ano 26, n.105, out./dez. 1997.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. Cotidiano e escola: razões para fazer e para sonhar. Brasília: AEC, ano 29, n.117, out./dez. 2000 (Revista preparatória do XVII Congresso Nacional da AEC).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Princípios e diretrizes para a educação estadual*. Porto Alegre: Corag, 2000. 66p.

RÜCKERT, Aldomar A. *A trajetória da terra: ocupação e colonização do centro-norte do Rio Grande do Sul: 1827/1931*. Passo Fundo: Ediupf, 1997, 201p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 138p. (Mesa-redonda, 66).

SANTO AGOSTINHO. *As confissões*. São Paulo: Edameris, 1964.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 6.ed. Porto: Afrontamento, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. v.1.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980 (Educação contemporânea).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987 (Polêmicas do nosso tempo, 5).

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991a (Hoje e amanhã).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991b (Polêmicas do nosso tempo, 40).

SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO DE ENSINO DE FILOSOFIA, 1; Encontro dos Cursos de Filosofia do Sul do Brasil, 3, 2001, Passo Fundo (mimeo.).

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 2.ed. Trad. de João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Edart, 1974.

TESCHAUER, Carlos. *Porandúba Riograndense*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1929.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. Trad. de Alexandre Corrêa. Organização de Rovílio Costa e Luis A. De Boni. 2.ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, Universidade de Caxias do Sul, 1980. 10v. V.II: Primeira Parte - Questões 50-119.

UPF JORNAL. Passo Fundo, 13 jun 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEJA. São Paulo, ano 33, n.45, ed. 1674, 8 nov. 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960. V.1: A consciência ingênua (Textos brasileiros de filosofia).

_____. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 (Rumos da cultura moderna, 20).

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Educação contemporânea).

OBRAS DE APOIO

p. 245-247

ANDREOLA, Balduino Antonio et al. *Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro mundista*. Santa Maria: Palloti, 2002.

BACON, Francis. *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1961.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENINCÁ, Elli. *Introdução à filosofia*. 11.ed. Passo Fundo: Berthier, 2000.

BERDIAEFF, Nicolau. *Cinco meditações sobre a existência*. Lisboa: Guimarães Editores, 1961.

BOLETIM TRIMESTRAL. Construindo o diálogo político-pedagógico. Porto Alegre: AEC-RS, ano XX, n. 77, 2000.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Trad. de J. A. Bravo. España: Martínez Roca, 1988.

COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Editorial Nacional, 1971.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2.ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As ciências das religiões*. São Paulo: Paulus, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 10.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: 1966.

_____. *Que significa pensar?* 2.ed. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Elfos; Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1989.

MONTERO, Paula. *Da doença à desordem: a magia na umbanda*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OTTO, Rudolf. *O sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLATÃO. *Diálogos I: Mênon, Banquete e Fedro*. [S.l.]: Ediouro, [s.d.].

RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SARTRE, Jean-Paul; FERREIRA, Virgílio. *O existencialismo é um humanismo*. 2.ed. rev. Lisboa: Editorial Presença, [s.d.].

SUKHOMLINSKI, Vassili. *Pensamento pedagógico*. Trad. de Manuel Alberto Valente. Lisboa: Editorial Progresso, 1975.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969 (Rumos da cultura moderna, 20).

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O SENSO COMUM PEDAGÓGICO:
PRÁXIS E RESISTÊNCIA

Elli Benincá

Porto Alegre, agosto de 2002

