



Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum: para além do platonismo na educação popular

Flavio Henrique Albert Brayner

RESUMO - Pela Recuperação da Ação e do Senso Comum: para além do platonismo na educação popular. A idéia de senso comum sempre foi vista, na Educação Popular, como sinônimo de alienação ou de ingenuidade. O tema, na verdade, remonta a Platão. Ora, é preciso ressignificar o senso comum e não insistir em contrastá-lo com saber culto ou com ciência, mas com *senso privado* e entendê-lo como a possibilidade linguística de construção de significados comuns para as nossas experiências. O objetivo desse artigo é mostrar que tal operação pode significar a reintrodução do político na educação como Ação (H. Arendt). Ação, Senso Comum e Educação podem ser rearticulados de forma a permitir, finalmente, uma saída do platonismo de que ainda sofre a teoria e a prática da Educação Popular.

Palavras-chave: **Senso Comum. Educação Popular. Ação.**

ABSTRACT - For the Recovery of Action and Common Sense: beyond platonism in popular education. The idea of common sense was always regarded in Popular Education as alienation or naivety. Actually, this theme moves back to Plato, especially the Allegory of the Cave. One must provide a new meaning to common sense by avoiding opposing it to science and understanding it as a linguistic possibility of constructing usual meanings for our inner experiences. This article aims at an operation that would signify the repolitization of education, but as action (H. Arendt). Action, Common Sense and Education can be reshaped in order to allow an escape away from Platonism that still weighs upon the theory and practice of Popular Education.

Keywords: **Common Sense. Popular Education. Action.**

*Se a aparência coincidissem com a essência,
não haveria necessidade de Ciência*

Marx

*A aparência pertence essencialmente à essência.
A verdade não seria nada, se ela não brilhasse e aparecesse*

Hegel

Introdução

Embora critiquemos constantemente as modas pedagógicas e, num sentido mais amplo, as modas intelectuais, quer dizer, aqueles discursos e textos que, mesmo na sua efemeridade, rapidamente encontram seus epígonos, se reproduzem do centro para a periferia, criam suas vulgatas e imitações, definem suas aplicações, estabelecem um vocabulário próprio e facilmente repetível, etc; deveríamos também perceber – o que não custa muito – que tais modas ao invés de introduzir o *novo* (texto) com vistas ao consumo de idéias, na maior parte das vezes apenas reciclam o velho, dão-lhe roupagem atualizada e o repõem no circuito intelectual. O que significa que esse *novo* não tem absolutamente nada de insólito, de impensado, de inaudito, mas é apenas um rearranjo original de coisas já ditas e pensadas, onde a genialidade do autor se encontra exatamente em reunir idéias de forma coerente e de uma maneira que ninguém tinha feito antes. O que não é pouco!

Aquilo que entendemos por *Educação Popular* parece sofrer de uma dessas enfermidades intelectuais, mas é muito provável que ela não tenha nenhum privilégio ou exclusividade na matéria: todas as áreas do conhecimento são igualmente atingidas por essa, digamos, patologia. Estou me referindo a um aspecto que, durante muito tempo, representou um verdadeiro *leit motiv* da Educação Popular e que ainda hoje repetimos como uma espécie de mantra pedagógico: a idéia de que algumas pessoas, para serem *aquilo que deveriam ser*, precisam mudar a qualidade de sua consciência, transitar de uma forma para outra, sendo que uma delas é considerada inferior à sua oponente (quem e por que são assim consideradas pertence a uma outra ordem de argumentação, que não desenvolveremos aqui). Essa transição, em princípio, não pode se fazer sozinha: precisa-se de ajuda externa, sendo que o *ajudante* é, naturalmente, alguém que já realizou a transição (um pouco como na psicanálise em que a condição de base para se tornar psicanalista é que ele próprio já tenha sido analisado). Como ele consegue fazer isso, porque consegue e como pode se alçar à condição de condutor, animador ou preceptor do processo de transição, pertence à mesma ordem de argumentação da questão acima!

Estou falando de algo que os educadores populares, sobretudo aqueles de inspiração freireana, conhecem muito bem: a dialética (ou a simples *dualidade*?)

da *consciência ingênua* e da *consciência crítica*, temas que, embora hoje considerados um tanto *démodés*, são ainda amplamente revisitados.

O tema, no entanto, não tem nada de novo e remonta a Platão! É na Alegoria da Caverna em que encontramos o nascedouro da ideia de que, por trás das aparências que nossos sentidos captam dos fenômenos, existiria uma outra coisa, mais essencial e fundamental (porque estaria na origem de todo fenômeno) e que teria a capacidade de fazer com que as coisas sejam o que elas são. Essa ideia de que o mundo está dividido em duas partes (aparência e essência), sendo que para atingirmos a verdade teríamos que passar da primeira para a segunda através de um importante trabalho sobre nossa cognição e consciência, vai fazer fortuna através da história das ideias. O que não fica claro na alegoria platônica é: a) quem acorrentou os prisioneiros naquela caverna (e por quê); b) como foi que um daqueles prisioneiros conseguiu se libertar sem ajuda interna ou externa; c) por que ele se convence tão rapidamente de que o que se passa no exterior da caverna é mais *real* (ou mais essencial) do que o que se passa dentro (quando se pode admitir que as sombras também fazem parte da *realidade*).

O problema é que essa ideia assumirá roupagens diversas, mas todas remetendo à ideia original platônica: em Marx encontramos a ideia de *alienação* e de *consciência de classe*; em Lukàcs, *classe em si* e *classe para si*; em Sartre, *ser-em-si* e o *ser-para-si*; em Snyders, *cultura primeira* e *cultura elaborada*; em Gramsci, *consciência filosófica* e *senso comum* e, finalmente, em Paulo Freire, sob a forma da *consciência ingênua* e *consciência crítica*. Estamos perfeitamente conscientes de que o pensamento de Freire representa, num certo sentido, uma importante resposta pedagógica a uma questão que vinha se arrastando desde os anos 20, e que dizia respeito à definição de uma identidade nacional e o papel do “povo”, sua constituição e a função de sua cultura na configuração da nação. Influenciado pelas chamadas Filosofias da Existência (Jaspers, Sartre), Freire propõe uma solução pedagógica à questão da *autenticidade*, questão também colocada sob um ponto de vista político-ideológico *nacional* pelos isebianos: qual o papel da educação na constituição de um povo capaz de conduzir um projeto nacional – e popular – de forma livre e consciente?

Esse dualismo pode ainda ser encontrado em inúmeros autores (Bernstein; Heidegger; Hegel), mas a ideia, em geral, permanece a mesma: há um véu que cobre a realidade e engana nossa cognição, sendo que o véu pode ser o resultado de nossa impotência cognitiva, da ausência de vida especulativa, do esquecimento do Ser ou da dominação de classe, em que essa última tem um apelo e uma força de sedução bem superior às outras. Não é famosa a frase de Marx, na *Ideologia Alemã* (que tomei como epíteto deste trabalho) em que ele dizia “Se a aparência coincidissem com a essência, não haveria necessidade de Ciência”, em que a ciência substitui a filosofia na tarefa de passar do reino da Doxa (opinião) para o da Episteme (conhecimento)?

Essa ideia, resultado da convicção de que a verdade não é acessível a qualquer pessoa, e que para chegar a ela é necessário um longo e penoso

trabalho sobre si mesmo, sobre a própria consciência (algo que dificilmente podemos operar sozinhos) tem fortíssimas consequências sobre aquilo que Foucault chamou de *saber-poder*: uma determinada ordem discursiva que define o que pode ser dito ou deve ser calado, quem pode dizê-lo e em que circunstâncias, qualificando e desqualificando os diferentes textos: dizer de alguém que sua consciência é ingênua ou que não ultrapassa o senso comum é exercer sobre esse outro uma forma sutilíssima de dominação e controle dos discursos sociais possíveis. Mesmo que, muitas vezes, o contrário também seja verdade: permanecer no senso comum e na aceitação passiva de convicções impostas e não refletidas pode ser ainda pior!

O danado é que toda essa peripécia intelectual deveria culminar, caso a consciência se transformasse, numa espécie de emancipação, repetindo uma tríade cara ao hegelianismo: *alienação-autoconsciência-libertação*. Como a ideia de libertação ou de emancipação já não gozam do mesmo prestígio d'antanho, precisamos rever essa (tão antiga) forma de pensar nossa relação com a realidade.

O que esse artigo propõe, a partir das reflexões de Hannah Arendt, é mostrar que não apenas a aparência faz parte da realidade (e sem ela simplesmente não seríamos visíveis!) como não há nenhuma consciência que, tendo visitado o Céu das Ideias, pode se autorizar a voltar ao convívio dos homens anunciando a Verdade (episteme). Veremos que a reabilitação da ideia de senso comum pode ser a alternativa para a reconstrução daquilo que Berger e Luckman chamaram de uma “comunidade de sentido”.

Educação Popular como Ortopedia do Olhar

O educador *popular* – ou pelo menos, um certo tipo deste – parece ter permanecido marcado por um ideal esclarecedor (*Aufklärer*), na medida em que age e espera que seus educandos, de uma forma ou de outra, se libertem de algo que qualificamos de barbárie, de ignorância, de ilusões, de obscurantismo, etc. A escola, num certo sentido, é o reconhecimento do pessimismo platônico de que a praça pública é inadequada à prática esclarecedora e, deste modo, esta prática é transferida para um outro espaço que precede a praça pública: o da escola, cujo sentido seria o de fazer com que, antes de sua introdução na vida pública, os homens já tivessem adquirido as competências racionais, morais e judicativas para tratarem do bem comum. Quer dizer, a educação apareceria como um corretivo ocular sobre a realidade, uma ortopedia do olhar. Claro, a Caverna platônica mudou de nome na modernidade: hoje ela pode se chamar *superstição, religião, ideologia, falsa consciência, sociedade administrada, alienação*... tudo que remete ao domínio de uma opinião comum e não orientada segundo uma Verdade coativa. Aqui, o professor iluminista precisa agir em função de um conhecer que se situaria para além de um mundo de aparência,

precisa lapidar uma pedra bruta chamada *aluno*, fornecendo-lhe o polimento necessário do saber que, mais tarde, o habilitaria à autonomia.

Ora, esta posição só seria sustentável se: a) aceitássemos que o senso comum situa-se numa posição absolutamente contrária à verdade; b) o papel da educação fosse fornecer uma senha de acesso a essa verdade; c) o professor fosse entendido como aquele que poderia se autorizar a esta tarefa porque deteria um acesso privilegiado a essa verdade. As consequências desta posição são, de imediato, entrevisíveis: a relação pedagógica se investe de um caráter autoritário e a educação se transforma em meio instrumental. Explico: se a política é entendida, nos tempos modernos, como um instrumento de ação sobre a realidade e a educação aparece aqui como o meio que permitirá o uso do instrumento “[...] a educação deverá formar o cidadão ou o revolucionário que, por sua vez, agirá no sentido da transformação do mundo”. Quem não já ouviu ou pronunciou esta frase?

Hannah Arendt não concordava com a ideia de que adultos pudessem educar adultos, uma vez que sua (não declarada) influência durkheimiana a levava a separar educação e política: a primeira como atividade intergeracional, a segunda, intrageracional. Chegou a afirmar que toda tentativa de educar adultos não passava de uma forma de violência doutrinária, uma maneira disfarçada de direção de consciência. Assim como não podia aceitar a ideia de uma verdade exterior ao encontro dos homens na Pólis, nem um filósofo-educador que retorna, não mais com a revelação do prazer da contemplação, mas com o constrangimento da norma transcendente; como também não concordava que o senso comum – aquilo que faz com que o mundo adquira, de fato, uma significação *comum* a todos os homens – fosse entendido como simples degradação e, finalmente, não podia admitir a educação como violência: ela seria um domínio protegido, exatamente aquilo que pode evitar a violência destrutiva dos recém-chegados (as crianças) e do próprio mundo.

Porém, se sua conhecida posição a respeito da *Natalidade* (como a capacidade essencialmente política de criar algo novo num mundo necessariamente velho) situa-se na precedência da educação e do político, ambos antecedendo a Ação, por que, então, ela não aceita que a educação pudesse ser entendida, não como política, mas situada na mesma dimensão de sentido em que ela mesma o formula: como Ação? Isto cancelaria uma atitude dicotômica que, para nós educadores (o que ela não era!) soa não apenas estranho, mas impertinente. Por que não colocar ambos os conceitos sob a égide do conceito mais amplo e decisivo de Ação e, mesmo guardando as distinções que fazem da política e da educação práticas distintas, preservar o que elas têm de comum, a “continuidade do mundo”? Para início de conversa, esclareçamos estes dois conceitos arendtianos, o de *Natalidade* e o de *Ação*, de grande interesse para nossa argumentação.

Começemos pelo conceito de Natalidade. Arendt define a Natalidade – a chegada dos mais novos que renova o mundo – como o “[...] enraizamento ontológico do agir”, o que significa que estes dois conceitos estão intimamen-

te ligados. No entanto, podemos falar de mais de uma Natalidade! Se em Arendt a morte pode sair de seu âmbito simplesmente biológico para ser metaforizada no totalitarismo, no fim de um mundo comum, isso nos autoriza igualmente a falar não de um, mas de vários nascimentos: o metafórico e o biológico. O nascimento biológico, o aparecer físico no mundo, é apenas onde se enraiza a possibilidade do começo, do novo; ele abre esta possibilidade que, de resto, continua ilimitada e imprevisível. Nada, em princípio, impede que esse *novo* seja, por exemplo, o Nazismo. Aliás, para Arendt, as experiências totalitárias do século XX representaram uma tal *novidade* que velhas categorias como tirania, ditadura, absolutismo, etc, simplesmente tinham se tornado inadequadas. Assim, penso que não seria nem uma torção nem um constrangimento ao seu pensamento, operar uma diferença entre este aparecer biológico e o aparecer no mundo público: um nascimento que nos coloca num mundo pré-existente, e um outro nascimento que só é possível quando, entre os homens, constituímos significados para um mundo comum.

Em outros termos, diríamos que existe um nascimento social e um nascimento político, entre os quais se interpõe a educação, assim situada num *intermezzo* entre dois nascimentos. Sim, porque, a meu ver, o *biológico* de um nascimento impõe, de imediato, um problema de natureza *social*: ele se dá no interior de uma família, com suas estratégias *privadas* ou *públicas* de planejamento familiar; implica cuidados que derivam da forma como uma cultura determinada recebe os recém-chegados ao mundo; exige um programa de entrada e absorção de valores e códigos socialmente impositivos, sem os quais se permanecerá no exterior do propriamente social. Lembraria, de passagem, o caso do menino-lobo, Victor, encontrado na floresta de Lacaune (Aveyron), em 1798, e que ficou aos cuidados do Prof. Itard, jovem médico do *Asile des Sourd-Muets de Paris*. O Prof. Jean Itard começa seu famoso relatório (1806) dizendo que um indivíduo privado de educação se comportaria efetivamente como um animal: não se trata nem de uma fera, nem sequer de um selvagem, mas de um homem que não foi socializado. Penso que esta educação ainda circunscrita à esfera pré-pública é tão mais social que ela se dá inicialmente na família, quer dizer, num espaço socialmente protegido. E isto em dois sentidos: protegido através de uma normatização jurídica que prevê, inclusive, a proteção da criança contra qualquer abuso dos pais, de programas de previdência e seguridade social, de formas de crueldade de que somos individual e socialmente capazes. Arriscaria dizer que para qualquer pessoa, exposta desde muito cedo não ao espaço público, mas àquela destrutividade potencial do mundo, todo advento do *novo* está radicalmente comprometido; todo espaço político, no sentido de exercício da palavra e da ação, lhe está, em princípio, fechado e para a sociedade como um todo isto significa o risco imenso da sua não renovação.

O conceito de *Ação* em Arendt está diretamente ligado à Natalidade, mas não à biológica e, sim, à aparição dos homens no espaço público: a Natalidade

política, por assim dizer. E ele, o conceito, tem uma característica bastante particular e está muito distante de qualquer inspiração ativista.

Arendt distingue três atividades humanas fundamentais: o Trabalho, o Labor e a Ação, que recobrem parcialmente as distinções entre público e privado, necessidade e liberdade. O *Labor* é correlativo ao ciclo biológico da vida, imerso na natureza, nada de fundamentalmente humano. Ele é que permite a reprodução da vida e a produção de coisas perecíveis. Ele é necessidade e condição *sine qua non* de toda outra atividade. Já o *Trabalho*, produz coisas perenes e não produtos de consumo para a vida biológica, coisas feitas “para durar”, como a arte: aquilo que fornece um quadro propriamente *humanizado* ao homem, um ambiente que o subtrai da natureza e o coloca no mundo da cultura. A *Ação* é a mais fugaz destas atividades, e só existe na medida em que os homens se encontram para, com a palavra partilhada e plural, iniciarem algo novo no mundo. É imprevisível, única, é a condição mesma da vida política, o que permite a renovação do mundo e sua continuidade; é irreversível e imponderável e se desfaz quando os homens abandonam o encontro em que perspectivas diversas se confrontam. É o domínio por excelência da política.

Ora, é exatamente aqui onde o político e o pedagógico se encontram: não no sentido da famosa expressão “Educar é um ato político”, frase que envolve, efetivamente, as noções de educação, de ação (ato) e de política. Mas, em nossa proposta os termos da equação não seguem a mesma ordem, e poderiam ser apresentados assim: *Educação e política só têm sentido enquanto ação!* Quer dizer, tanto um domínio quanto o outro só se realizam no encontro entre os homens para, ou “apresentar o mundo” a quem nele chega (o tipo de *responsabilidade* que Arendt chamava de “autoridade”), ou para que cada ponto de vista possa se confrontar, no espaço comum, com outros pontos de vista, com os diferentes e plurais significados do mundo, com vistas à construção de um *sensus communis*.

Desde os anos 1970 que nos acostumamos a ouvir, como uma espécie de mantra pedagógico, que *educar é um ato político*, o que nos levou, não raras vezes, a pensar a educação como uma simples *instrumentalização* (era a palavra da época!) para a *transformação do mundo*. Estávamos certos de que nossas utopias teriam vida longa e que nossos alunos e filhos iriam realizá-las. Uma delas dizia respeito à ideia (ainda corrente em certos meios) de construção do Homem Novo. Parecia que, em função e por causa da educação, poderíamos conformar de tal maneira a personalidade moral, o perfil intelectual, o escopo espiritual do homem futuro que, sem grandes preocupações, caíamos na esparrela disfarçada das políticas eugenistas (Bauman). O mais importante, no entanto, a reter é que, pelo conceito arendtiano de *Ação*, podemos retomar o elo perdido que ligava o educar ao político, um educar que, hoje, assume ares cada vez mais técnicos, instrumentais, cognitivistas ou simplesmente mercadológicos

Mas o fugaz encontro dos homens na praça pública, ali onde confrontarão pontos de vista plurais e diferentes através da palavra argumentada (*Ação*), é

também o lugar em que Arendt realiza sua defesa antiplatônica do *Senso Comum*. O que isto significa para Educação Popular?

Senso Comum não é Alienação

Quem conhece ou participou do debate educativo brasileiro nos anos 80 e 90 sabe muito bem o considerável peso exercido por Antônio Gramsci nas discussões e nas elaborações de estratégias políticas mescladas de forte apelo pedagógico, após o descrédito irrecuperável do stalinismo-leninismo entre nós.

Um dos *insights* mais fecundos do autor dos *Cadernos do Cárcere*, a meu ver, foi ter reabilitado o valor e a importância do senso comum, como uma espécie de filosofia popularizada e ao alcance das massas, para o estudo dos processos de hegemonias culturais ou éticas (a partir da ascendência exercida pela Igreja Católica no *Mezzogiorno* italiano). Reconheço que a introdução temática do senso comum, num ambiente e numa mentalidade pedagógica marcada por sua visceral rejeição, representava algo de inusitado. Mas isto não assinalava, no fundo, nenhum radical rompimento com aquela tradição: o senso comum lhe interessa (a Gramsci), apenas como o resultado social de algo que lhe está à montante: uma filosofia qualquer, uma *visão de mundo* (que ele distingue de *ideologia*). O que ele queria mesmo era que uma nova cultura ético-política – no caso, o marxismo - viesse a se tornar *senso comum* (bom senso). Ou seja, as Ideias descem sobre a terra pela via da intervenção dos intelectuais, estes *cimentadores* sociais, e o *ordinary people* (se esta ação persuasiva for bem sucedida) se convencerá da justeza delas; e assim o senso comum, informado por uma *visão de mundo de tipo superior* (o marxismo) promoverá a ascense para a consciência filosófica. Platão, claro, exulta: Sócrates está vingado!

Hannah Arendt (que não conhecia a obra de Gramsci) adotara um ponto de vista inteiramente distinto de toda pretensão de transformar o senso comum, o domínio da *doxa*, em algo que corresponderia a uma verdade de tipo apodítica, um ideal, por um lado não sujeito à argumentação, não sujeito à persuasão pelo diálogo e, por outro lado, singularmente normativo. Toda desconfiança da autora contra a metafísica situa-se em relação a esta denúncia de uma tentação do pensamento que quer se libertar de sua “condição”, pretendendo sair de sua órbita fenomenal. Para Arendt, o próprio da liberdade de pensar é transcender o que é (facticidade) em direção ao sentido que daí se revela. *Sentido*, não a evidência ou a demonstração. Se balbuciei, anteriormente, minha preferência por uma *comunidade de sentido*, é porque entendo-a como a passagem da especulação metafísica (solitária, autocentrada e distante da experiência) ao julgamento político, fundado numa intersubjetividade mediada pelo mundo, diferente de verdades eternas e incontinentes. Desaparece, aqui, a antiga antinomia entre verdade (episteme) e opinião (doxa) para se criar o que Roviello

chama de “opinião verdadeira”. Ou, nas palavras da própria Arendt: “A passagem da verdade racional à opinião implica a passagem do homem no singular para os homens no plural”. (Arendt, 1992, p. 15).

Embora o senso comum se ocupe de verdades de experiência sempre particulares, estas verdades são sempre suscetíveis de entrar na experiência dos outros e de ser objeto de um debate entre opiniões divergentes. Aqui, cabe a distinção arendtiana entre “verdade racional” e “verdade de fato”: a primeira nasce da dedução lógica, da evidência constrangedora¹; a segunda aparece na interpretação, é inseparável da opinião e se forma no debate. Claro que as opiniões podem evoluir em um debate, ou a partir de novas experiências, e neste sentido, a liberdade de pensar é também a liberdade de mudar de opinião; o que não significa a liberdade do arbítrio, mas a liberdade de opinião subjetiva em face dela mesma e de sua abertura ao horizonte indeterminado de sentido que ela divide com outras opiniões.

Assim, diz Roviello (1987, p.136), “a permanência do diálogo com os outros é a única garantia contra o retorno do poder especulativo do filósofo em um solipsismo paranóico”. O problema do filósofo seria, portanto, sua ausência do mundo, que o impede de reconhecer que assim que o invisível se torna visível, assim que uma ideia desce para o mundo dos negócios humanos, das aparências, ela sofre uma metamorfose fundamental : ela se torna uma opinião entre outras.

A importância que Arendt atribui ao *aparecer* no mundo público corresponde à visibilidade que os indivíduos adquirem através da palavra, da comunicação: *aparecer* e *comunicar* são os dois pólos de orientação da opinião. O senso comum é o acordo, ou antes, a perspectiva de um acordo na diversidade de pontos de vista sobre um mundo comum. Ele é um horizonte indeterminado de uma comunidade de sentido e de interpretação sobre a qual se abre cada perspectiva singular; mas estas diferenças não são redutíveis a um denominador comum: é outra coisa que uma totalização, mesmo ideal, dos pontos de vista, e a unanimidade é, antes, o sinal do desaparecimento do senso comum e do mundo comum, sinal que não compreendemos mais o mundo, que não o interrogamos mais, que não o fazemos mais aparecer para debater sobre ele: “O mundo comum encontra seu fim quando só se vê um único aspecto, quando ele só tem o direito de se apresentar sob uma única perspectiva” (Arendt, 1983, p.69).

Paradoxalmente – e de forma muito diferente de como em geral qualificamos o senso comum – para Arendt ele é o sentido da irredutibilidade dos diferentes pontos de vista, sem a qual a comunicação não teria razão de ser. O sentido aparece na comunicação, embora não se esgote nela. Neste caso, a polêmica e o conflito são dimensões insuperáveis do senso comum e a verdadeira recusa do mundo não está na expressão da crítica, na utopia ou exílio religioso, mas na *indiferença*, na recusa do pensamento em se engajar, em se defrontar num espaço marcado pela indeclinável diversidade de perspectivas.

Que sentido tudo isto teria para a educação e, sobretudo, para a Educação Popular? Deveríamos, neste caso, supor que toda a educação ocidental, preocupada antes de tudo, em subtrair o homem da escuridão e ignorância do senso comum, do império da opinião, estaria substantivamente equivocada e encontraria sua reviravolta radical e revolucionária numa perspectiva orientada para reconstrução do *senso comum*? Temo que sim! Esta seria, talvez, a forma contemporânea de dizer adeus ao platonismo em educação e findar com aquilo que Rancière (2003) chama de “embrutecimento”. Um retorno ao senso comum seria também o fim destas pedagogias calcadas num ideal de *autenticidade*, como algo situado num horizonte além das aparências, além dos homens de carne e osso; seria o desejável fim de todas as políticas e pedagogias que desejam construir o (abominável) *Homem Novo*.

Isto significa que qualquer *opinião* lançada ao debate público é válida e detém, em relação a outras opiniões, o mesmo quociente de valor cognitivo, normativo ou expressional? Claro que não! Em primeiro lugar, não é o fato de que cada um pode se expressar publicamente – um dos princípios da democracia – que confere valor à coisa expressa. Em segundo lugar, cada opinião, no interior do debate público, se depara com outra opinião e só no embate de opiniões, onde cada um é ao mesmo tempo ator de um debate público e espectador deste mesmo debate (com capacidade de avaliar e julgar a coisa dita), é que se constrói um senso comum. Ele é, pois, o resultado de uma prática argumentativa e não da expressão de lugares-comuns; ele é resultado da premissa de que cada um pode adquirir uma opinião, quer dizer, um ponto-de-vista sobre o mundo das significações que se disputarão no espaço comum. E essa é uma das tarefas da Educação Popular! Se entendermos o senso comum como a tentativa plural de dar um sentido às nossas experiências *no* e *com* o mundo, falando sobre ele e disputando com outros pontos de vista e perspectivas diferentes, veremos que, na contracorrente de nossas tradicionais crenças, senso comum não é sinal de alienação, mas o fundamento lingüístico de toda e qualquer intenção democrática.

O senso comum é o *sentido* humano por excelência porque a comunicação, quer dizer, a palavra, dele depende, e suas regras são: a) pensar por si mesmo; b) pensar se colocando no lugar dos outros e, c) preservar o princípio do pensamento consequente: estar em acordo consigo mesmo. Senso comum se distingue, não de uma suposta “consciência crítica”, como gostam de opor certos educadores às voltas com problemas... de consciência (na sua ambígua semântica!), mas a senso privado: o senso comum é algo aberto à comunicação uma vez que tenha sido transformado pela reflexão que, por sua vez, leva em consideração outros pontos de vista. Isto quer dizer que a “mentalidade alargada” de Kant, ou o que Arendt chama de “pensamento representativo”, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de se abstrair das condições pessoais e privadas, é o esteio fundamental para o exercício do julgamento, base para qualquer ação política.

Pensar o senso comum em contraste com uma consciência filosófica, como o faz Gramsci e, entre nós, um Saviani, é continuar a imaginar que algumas pessoas -o filósofo, em particular- detêm uma chave particular de acesso à realidade, ao mesmo tempo em que (exatamente por deter essa chave) nomeia e qualifica a consciência do Outro. E nesse sentido, a obra e o pensamento de H. Arendt podem ser de grande valia para que possamos, finalmente, nos livrar do sutil e renitente platonismo de algumas práticas de Educação Popular.

Conclusão

Defendi neste artigo uma ideia que, certamente, se situa à contracorrente de algumas de nossas tradições intelectuais ligadas à Educação Popular – preservo o termo Educação Popular, que guarda uma característica histórica bem mais densa do que a da Educação de Jovens e Adultos –, a ideia de um retorno ao princípio de Ação – que muitos confundirão com *ativismo* – e ao senso comum, que muitos entenderão como uma pedagogia do *lugar comum*, da opinião não argumentada.

Diante do desgaste contemporâneo do espaço público, transformado em espaço publicitário (não no sentido habermasiano), altamente espetacularizado e voltado para o hiperconsumo, talvez nossas chances de recuperar a dignidade da esfera pública – ali onde os homens exercem a condição de pluralidade de suas existências na construção de comunidades de sentido – sejam muito reduzidas. O problema é que qualquer demissão neste sentido nos impedirá de falar em *educação para a cidadania*, quer dizer, de estabelecer uma relação entre a escola e a cidade. Precisamos sair, é verdade, do politicismo pedagógico que marcou aqueles anos de utopismo emancipacionista, mas não podemos abandonar a certeza de que, qualquer que seja nosso futuro – que não é antecipável! – ele será o resultado de uma aventura política, quer dizer, daquilo que acontece quando os homens se reúnem para, com sua palavra e com sua ação, estabelecer sentidos (sensos) comuns para o mundo onde vivem. Esta bem que poderia ser uma tarefa da Educação Popular.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Nota

1. Note-se que, apesar de sua posição resolutamente antimetafísica, conceitos como “verdade racional” fazem ainda parte de seu vocabulário; o que indica que, mesmo que esta verdade se transforme completamente desde sua entrada no mundo público, onde ela deverá ser objeto de argumentação e de diálogo, ela, no entanto, existe e esta existência precede sua entrada no domínio intersubjetivo (trata-se, evidentemente,

das verdades científicas ou matemáticas). Comparemos esta opinião, com a dos autoes ditos pós-modernos e pós-estruturalistas, para quem o estatuto da verdade perde completamente seu perfil apolítico para se constituir como algo do domínio do “poder-saber”, relativo à linguagem, diretamente circunscrito às relações subjetivas e relevando mais do procedimento que da descoberta.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense, 1983.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROVIELLO, Anne-Marie. **Sens Commun et Modernité chez Hannah Arendt**. Bruxelles: OUSIA, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Cortez, 1986.

Flavio Henrique Albert Brayner é mestre em História pela UFPE, doutor em Educação pela Universidade de Paris V-Sorbonne e pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII-Saint Denis. É professor convidado da Universidade de Montpellier III e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

E-mail : flaviobrayner@hotmail.com