

## O SENSO COMUM

Liliana Rodrigues<sup>1</sup> & Fernando Correia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. lilianagr@staff.uma.pt

<sup>2</sup>Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. fernandoc@staff.uma.pt

### Resumo

O senso comum, também denominado de ponto de vista natural, tende a ver-se como um ponto de vista lúcido disponível para as revisões de perspetivas que se venham a impor. Ora, o nosso ponto de vista não é um livre olhar. É antes um servo olhar. Há uma prevalência das teses naturalmente constituídas sobre as que sejam inovadoras.

As teses alternativas ao modo natural de compreender o mundo são residuais, quer dizer, não estão presentes permanentemente. Parece, pois, que a educação se constitui sobre uma condição que implica a sua própria ineficácia. Não acontece que se suprima o senso comum. O que se produz em resultado da educação é a coexistência de duas perspetivas diferentes, mas que não leva de modo algum a uma crise de desorientação.

A perspetiva natural sobrevive a esta aparência de coexistência e de prevalência daquilo que foi ensinado.

**Palavras-chave:** senso comum, ciência, razão, educação e ontologia

### Abstract

#### Common Sense

Common sense, also known as a natural point of view, tends to see itself as a lucid point of view available for the prospective revisions that may be imposed. Our views aren't free views. It is rather a slave look. There is a prevalence of naturally constituted theses over innovative ones.

The alternative theses to the natural way of understanding the world are residual and they are not permanently present. It seems, therefore, that education is constituted under a condition that implies its own ineffectiveness. Common sense is not suppressed. The result of education is the coexistence of two different perspectives, but in no way leads to a crisis of disorientation.

The natural perspective survives this appearance of coexistence and prevalence of what has been taught.

**Keywords:** common sense, science, reason, education and ontology

O senso comum, pouco tolerado nas escolas e nas instituições educativas, é o ponto de partida desta reflexão. Provavelmente também o ponto de chegada. O objetivo é desconstruir um *mundo* onde a verdadeira questão não é ser a favor ou

contra, mas compreender a extensão do pensamento filosófico e científico. Provavelmente, também, o senso comum. Nesse sentido, a discussão sobre a literacia científica passa por uma compreensão sobre a razão, a ciência e o senso comum sabendo que, a ideia da literacia científica nasce alicerçada na visão ideológica de participação no desenvolvimento científico e no progresso tecnológico. No “cientificismo do século XIX [...] não só reconhecemos a sua carga ideológica, mas começamos a medir os efeitos sobre a própria organização social”. (Maffesoli, s. d., p. 75).

Apesar do encerramento do mundo num sistema lógico de racionalização, a sua organização do ponto de vista da experiência tem sofrido os abalos. Até “porque estes sistemas, para além da sua cientificidade, foram atravessados por uma grande fatia de ideologia” (Maffesoli, s. d., p. 74). Os factos têm-se quebram nas ideias precisamente porque ainda não se reorganizou a experiência de modo diferente. A subjetividade das nossas experiências exige que sejam repensadas as estruturas do nosso pensamento e analisadas as práticas teóricas que, muitas vezes, revestem-se de convicções e dogmas anulando a possibilidade do debate. De algum modo, as ideias que aqui ireis encontrar são também o reflexo dialógico do debate e, outras vezes, a ausência dele na academia. À partida, são nas instituições de ensino superior, imbuídas de liberdade académica, que encontramos a possibilidade de a diferença não ser marginalizada, isto é, a academia consagrou-nos com o bem mais precioso da humanidade: a liberdade. É nessa liberdade que compreendemos que a razão nasce da história e não da razão. Na verdade, “uma sociedade é antes de tudo uma comunidade de ideias” e uma razão puramente abstrata serve apenas para animar o jogo absurdo da violência sobre o indivíduo.

A razão sabe apenas aquilo que aprendeu. Não houve vantagens na correção feita ao homem: tanto os argumentos da razão como a aritmética falharam. O homem foi dividido. É por isso que os diferentes domínios do saber apontam para uma diferença de grau entre o senso comum e o conhecimento. Quanto a nós o que procuramos é “um ouro que torne todo o ouro sem valor” (Gustaffson, 1992, p. 66). A arrogância dos sentidos e a vaidade da razão iludiram, por inércia, a *normalidade*. É preciso que desapareçam alguns *velhos* hábitos entre o senso comum e a ciência de modo a que a humanidade seja reeducada e orientada. É preciso refazer o homem. Não basta a sistematização de conhecimentos na busca da alfabetização científica.

Aqui a Filosofia poderá ser uma preciosa ajuda já que ela, por si mesma, é um sistema aberto que não se preocupa propriamente com os meios mais eficazes de transmissão de conhecimentos, mas com a interrogação sobre quais os fins da ciência e, por consequência, da educação. A pergunta é um processo, não um ato, e neste caminho o que é humano não pode ser eliminado em nome de uma objetividade irracional. O processo revela-se na entrega de cada um ao conhecimento. Esta entrega não se resume à “capacidade de se envolver com questões relacionadas a ciência, e com as ideias da ciência [...]” (OECD, 2016, pp. 17–46).

Das muitas discussões sobre a educação para a ciência, sobre os métodos de ensino, sobre as ferramentas que a psicologia nos põe à disposição, sobre o cabimento da própria discussão, ou a que necessidades ela pretende responder, e até se ela é

dispensável, parece-nos inevitável que tudo o que se possa dizer sobre o fenómeno educativo, ou aquilo que agora se denominou de problemática ensino/aprendizagem e literacia científica já foi pensado ou dito por alguém. Assim, correndo o risco de repetir, ou de tomar o pensamento alheio, optamos por nos debruçarmos sobre o que entendemos serem os fundamentos da ciência e mostrar que esta mesma educação científica surge quando nasce a necessidade de inverter um outro grande domínio do saber: o senso comum. Aliás, se a educação, científica ou não, existe deve o seu valor ao senso comum.

A ciência é um empreendimento de compreensão de determinadas regiões da realidade (disciplinas) e esse empreendimento também poderá ser entendido como uma passagem não de uma região da realidade, mas de qualquer coisa que na sua máxima abrangência pretende ser a compreensão daquilo que há, ou seja, o todo do real. Num sentido forte poderemos dizer que a educação é uma atividade a realizar, isto é, um projeto. Isto significa que, em geral, não temos uma compreensão, nem um acompanhamento da realidade à nossa volta. Estamos em falta, há uma negação do acesso como sendo um acesso esclarecedor que se propicia num domínio de compreensão de toda a realidade. Ou seja, há uma falta de orientação. Num outro sentido, a que chamaremos de fraco, a educação será esse esclarecimento da realidade no seu todo. Terá, portanto, um carácter perfectivo, complementar e de aperfeiçoamento relativamente à compreensão da realidade na sua totalidade. A passagem a este esclarecimento é apenas o conhecimento do domínio mais ou menos suficiente e o tal aperfeiçoamento desse domínio pretende-se inserir num domínio mais completo e complexo.

A possibilidade de uma ciência no sentido forte tende a desenhar que não exista nenhum espaço para ela. Isto porque nós não estamos totalmente estanques, quer dizer, não vivemos numa situação de perplexidade, de desorientação perante a realidade. Em geral, julgamo-nos orientados. A confrontação com a possibilidade de desorientação da realidade tende a ser rejeitada porque a evidência das coisas permite-nos naturalmente estar orientados.

Há em nós uma munição de formas de compreender o real. Há uma convicção implícita desta mesma compreensão. Há uma educação realizada. A ideia de um projeto de uma educação para a ciência parece já excluída. Este conflito entre a evidência natural da realidade apresentada e a educação ainda a realizar não exclui que o acesso que temos do mundo possa ser aperfeiçoado. O que não se sabe é a que é que corresponde esse aperfeiçoamento. O melhor exemplo que temos disto é a variedade de disciplinas, de currículos que pretendem colmatar estas falhas de acesso. Aliás uma disciplina teórica tem como ponto de partida a descoberta de lacunas no acesso normalmente constituído. É necessário que a realidade apresentada comporte uma falha capaz de dar azo ao empreendimento de uma verdadeira educação.

Na constituição das ciências o que a nossa lucidez abarca é esse estar alheio à clareza de qualquer falha significativa da própria lucidez e do esforço das ciências. O nosso ponto de vista não é absoluto e não é imperfectível. Está exposto a falhas que não tendem a se manifestar. Ele acredita-se soberano. Quer dizer, está marca-

do por um escondimento e sujeito à ocultação desse escondimento, o que implica não ter plena consciência dele. A inaparencia de um problema não significa a sua inexistência. É um escondimento do escondimento. Pode suceder que a educação natural seja inconsistente e, neste sentido, o problema de uma educação para a ciência se torne correlativo do problema da verificação da solidez do mundo que se nos apresenta. O cabimento de uma educação passa pela descoberta das tais falhas de acesso, ou antes de uma perplexidade no acesso que temos constituído da realidade.

Que a educação a constituir diga respeito à obtenção de uma perspectiva onde se perceba o que temos diante de nós, que a apresentação que naturalmente temos constituída não se fixe como forma de compreensão do todo e que aquilo que naturalmente dispomos não seja eficaz na constituição da fixação de que dispomos. Ainda que exista algum esclarecimento sobre o que há a aprender, este não é perfeito e é aqui que nasce a tal problematicidade científica.

O ponto de vista natural caracteriza-se pela sistemática tendência de se distrair devido ao facto de estar marcado pela insuficiência constitutiva do nosso próprio ponto de vista. Há uma finitude e uma consciência dessa finitude no ponto de vista natural. Há toda uma tarefa de verificação de solidez do que sabemos, do acesso e da evidência que temos das coisas. Há uma compreensão natural e ensinar/aprender é avaliar o que é que está em falta nesta natural forma de perceber. Em geral deixamos de fora todas as possibilidades que se possam opor ao nosso ponto de vista, já que ele se caracteriza por estar exposto à possibilidade de dispor de ângulos cegos na discussão dos problemas. Tendemos a estar fechados, que é o mesmo que dizer, tendemos para a unilateralidade.

“Quantas coisas foram ditas de outro modo por outros?” (Aristóteles, 1994, Livro A, III, 995a). Daí que o senso comum, que iremos denominar de ponto de vista natural, tende a ver-se como um ponto de vista lúcido disponível para as revisões de perspectivas que se venham a impor. Ora, o nosso ponto de vista não é um livre olhar. É antes um servo olhar. Há uma prevalência das teses naturalmente constituídas sobre as que sejam inovadoras (daí a dificuldade que seja ensinar para razão, seja ela ou não a razão científica).

A perspectiva só se converte noutra perspectiva quando se faz um esforço de concentração onde ocorre a conversão da perspectiva. Quando se abranda a reflexão para a conversão, impera novamente o senso comum, o ponto de vista natural. Isto significa que as perspectivas inovadoras, em especial vindas da ciência, tendem a esvanecer-se no ponto de vista natural. O problema passa pelo facto de que um qualquer conteúdo está tão fortemente influenciado por teses e outros conteúdos que não estão presentes de forma ostensiva. As teses alternativas ao modo natural de ver são residuais, quer dizer, não estão presentes permanentemente. Parece que a educação se constitui sobre uma condição que implica a sua própria ineficácia. Não acontece que se suprima o senso comum. O que se produz em resultado da educação é a coexistência de duas perspectivas diferentes, mas que não leva de modo algum a uma crise de desorientação. A perspectiva natural sobrevive e esta

aparência de coexistência e de prevalência daquilo que foi ensinado (as teses inovadoras são ilusórias). Parece que há um conteúdo inovador que é integrado num conjunto adicional do que já se sabe.

O que pretende dizer é que há um predomínio da ótica natural. Por exemplo, quando é dito que a realidade é um conjunto de átomos em movimento esta tese é admitida e até o contacto com ela tolerado, mas ela não produz qualquer tipo de perplexidade. Ou seja, não há a percepção do carácter incógnito da realidade. A dificuldade assenta nessa relação dicotómica que aparece dissociada da realidade em causa. Há uma confusão entre as fórmulas da realidade (conteúdos) e a própria realidade. A inovação surge como um polo virtual e parece que a nada corresponde. Há um esvaimento interno. Exemplificando: o problema da morte. Por mais que eu reconheça que cada momento possa ser o último, inexplicitamente, há uma **tese atemática de continuação**, quer dizer, de que eu vou continuar. É como, nas palavras de Kierkegaard, construir um castelo e viver num telheiro. O saber está lá, mas não é compreendido na sua totalidade, o que representa uma forma de não compreensão. Mas este não é um defeito de ação, mas ontológico.

O que fazemos nas escolas e nas academias é dar formas de compreensão na possibilidade, formas de existência de determinações dissociadas da sua atualização. São conteúdos despojados da realidade correspondente, são evidências que não penetram na realidade em que se vive. Compreender na possibilidade mais não é do que os conteúdos ficarem revestidos na possibilidade e não na esfera da realidade. É manter aquilo que se compreende a uma distância de si. Mas esta forma de compreensão não é neutra nem é uma não compreensão. A retenção na possibilidade significa a não reconversão funcional. Isto leva a uma desfocagem e daí que o ensino seja uma amálgama de fórmulas. Por consequência nunca estaremos certos dos resultados do que se ensina. Já Platão tinha colocado esta questão. É possível ensinar para a virtude? Para os valores? Nunca estaremos seguros dos resultados.

Havendo a tal retenção da compreensão na possibilidade dos conteúdos não imediatos, esta compreensão mantém-se fora da esfera vital. O que se desejaria seria uma compreensão na realidade, quer dizer, a conversão daquilo que se compreende na própria perspectiva vital. Seria atingir aquilo que se é, que se vê. Seria, em última análise, a conversão daquilo que se compreende na realidade funcional.

Compreender na possibilidade é o mundo ficar inalterado. A pergunta que se põe é a de se a educação, no seu palácio de cientificidade, leva a que realmente haja uma preservação daquilo que nos parece ter sido compreendido na realidade. Se compreender implica graus de apropriação e, parece-nos fundamental, uma compreensão da não compreensão, será que efetivamente alteramos o mundo? Será que movemos nos educandos a tal inquietação, ou perplexidade que leva ao desejo do conhecimento? Será assim tão útil a alfabetização científica quando tudo o que lhe antecede está em falta?

A compreensão na realidade é a execução do que está na compreensão na possibilidade. Aquela primeira é tudo menos um mero aperfeiçoamento, não dorme no seu sentido. Porque é disso que estamos a falar: de sentido. “Aquilo que na possi-

bilidade nos ensina, desperta a nossa admiração, isso mesmo é qualquer coisa que na realidade detestamos, amaldiçoamos e perseguimos” (Kiekegaard, 2002, X4628). Hegel clama a filosofia enquanto caminho do desespero pelo esforço que implica a negação do senso comum. Paralelamente poderíamos utilizar esta máxima para o ensino em geral. A resistência do senso comum é maior que todos os saberes do mundo. A compreensão na realidade seria a erradicação da compreensão natural, ou seja, do senso comum. O estado de cegueira do senso comum é ameaçado quando se dá o tal esforço de compreensão. De forma aflitiva a unilateralidade do ponto vista natural mutila qualquer tipo de compreensão dos problemas. Não sabemos o que fazer com as perguntas.

A educação ainda a realizar é algo de indeterminado porque continuamente estamos dominados pela evidência do ponto de vista natural. Paradoxalmente temos consciência dessa pobreza e finitude de saberes e consciência de que não dispomos da totalidade, quer dizer, é-nos claramente vincado que não temos um acompanhamento pleno, mas um acompanhamento fragmentado. É a modéstia do senso comum que permite um afastamento de pequenas dimensões dando lugar à educação que faz um inventário das falhas, que faz um esforço de procura das e nas faltas. As nossas vivências são apresentações concretas que se propõem a si próprias como eficazes e que se veem a si próprias como absolutas, irrestritas e com uma pretensão de alcance da realidade que se reconhece como finita mas que anula essa mesma consciência de finitude. A tarefa do professor é constantemente lembrar essa falência. Creio isto não será literacia científica, mas para ela poderá contribuir.

Há uma dissolução entre o que se sabe e o que não se sabe. O perímetro do saber não está traçado e na ausência dos limites há que procurar. Mas como podemos procurar o que nos é incógnito? Surge novamente o campo de familiaridade (senso comum) que na experiência imediata diz-nos não estamos rodeados por realidades incógnitas. Urge a situação de cegueira. As fronteiras do campo de familiaridade tal como do ponto de vista científico-filosófico não se encontram delimitados. Parece ocorrer uma espécie de difusão entre eles. Quando não se percebe fazem-se *arredondamentos*. O que afirma o esbatimento dos limites da nossa própria ignorância é que não estamos numa posição de total ignorância, mas que também não dispomos de mecanismos que permitam um acompanhamento adequado disso que nos propomos conhecer. É o reconhecimento de que algures na realidade há uma total incógnita. Há uma parte que não está acompanhada e uma outra que está montada como uma amostra do todo.

Há um sistema de importância que pela sua presença desperta alguma curiosidade que sugere a abertura ao conhecimento. Tudo o que fazemos tem diferentes índices de importância e são eles que orientam a nossa vida. Por vezes o provincianismo com que damos ou recebemos essa orientação mostra-nos que os conteúdos das várias apresentações têm a pretensão de serem já o fundamental e a apresentação, ou antes, representação que detemos vê-se a si própria como o essencial que há a saber. O senso comum nada mais é do que uma forma determinada com validade pragmática que se converte em forma de evidência. Não se pode duvidar, nem

pôr em causa o senso comum porque é ele que nos protege e às coisas das quais depende. A evidência do senso comum assume uma forma teórica, quando é apenas um ponto de vista pragmático. O senso comum é o próprio *cogito*.

Praticamente tudo o que se passa connosco é evidente. Pôr em causa o senso comum é tornar evidente o que não é evidente. Nós sabemos o que dizemos, mesmo sem analisar o que sabemos. Pragmaticamente é evidente. No senso comum todas as formas que se possam introduzir são indiferentes. É apenas informação. O problema do imaginário e do real e a sua distinção é resolvido pelo ponto de vista natural (forma geral da continuidade comum). O que pensamos ser evidente é evidente, mas isso não significa que seja evidência. O senso comum é uma forma da vida. É a sustentação da vida. É o dogmatismo. É, em última análise, a afirmação. De onde retira o senso comum a sua pretensão de verdade? De onde retira o evidente? Qual o critério da verdade do senso comum? No senso comum anulam-se estas questões. É como um não existir tempo para estas questões. É a corrente da vida. É permitir que a vida se mantenha como tal. Toda a decisão é dada pelo senso comum.

*Senso comum* – o que é evidente para nós é menos evidente em si. Quantas coisas é preciso ignorar para tomarmos decisões? É próprio do homem ser ignorante em determinadas coisas. O homem é um *espectador/realizador* da vida. Sujeito *passivo/ativo* que vê as coisas e delas diz que *são como são*. O homem na sua percepção das coisas não pode conter um sentido individual. A minha compreensão do mundo é independente do mundo interior (subjetivo). O meu mundo interior é constituído por momentos particulares e excepcionais que são correntes na vida. O estado óbvio do Mundo – *Mundo mudo* – é a afirmação de que as coisas são como são. As coisas adequadas. Tal como são. Estado de normalidade (o lógico).

A relação que temos com a vida tem uma certa significação e o que chamamos de compreensão do mundo quando nos é dado o óbvio e evidente é a significação. A percepção normal da vida é a *insignificância*. O sentido que damos às coisas não é puro. As coisas *estão aí* e essa é a visão pura. O primeiro momento é puro e imediato. A presença das coisas para nós e o sentido delas são precisamente a mesma coisa. A nossa posição com as coisas, a nossa percepção com as coisas é uma forma de aceder ao que lá está. As coisas serem óbvias significa que estão constituídas perante mim com uma normalidade que foi constituída por *mim*.

Existe uma normalidade de regra do mundo que está perfeitamente assente atrás de *mim*. Não há perplexidade pela existência das coisas. Só podemos levar a cabo a educação para a ciência quando sentirmos esta perplexidade pelo mundo, pelo facto de existirmos e de o mundo *estar aí*. Sem este espanto (que Hegel denominou de *filosófico*) não pode ser levada a cabo uma verdadeira educação, essa busca contínua pelo saber que tem como primeiro pressuposto o reconhecimento da nossa ignorância. Se por um lado há conhecimento e elucidação da sobreespecialização, por outro encontramos ignorância e cegueira. Naturalmente, que no fim deste texto, já nos apercebemos que falar de educação para a ciência e de literacia científica são ideias bastante distintas. No entanto, não é possível esta última sem

que a primeira seja realizada. Como “dizer a verdade de fenómenos que, no mínimo são inatingíveis? Quanto muito podemos fazer uma análise da maneira como estes fenómenos foram interpretados”. (Maffesoli, s. d., p. 73).

### **Lista de referências bibliográficas**

André, J. M. (1990). “Filosofia, Ciência e Senso Comum” in *O Professor*. Lisboa: Ed. Caminho.

Aristóteles. (1952). *The Physics*. London: Havard University Press.

Aristóteles. (1982). *Categorias*. Lisboa: Guimarães Ed. 2.<sup>a</sup> ed.

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Ed. Gredos.

Gonçalves, R. (1997). *Diálogo Sobre os Dois Grandes Sistemas do Mundo: O “Senso Comum” e o “Senso Científico”*, Lisboa: Terramar.

Gustafsson, L. (1992). *A Morte de um Apicultor*. Porto: Ed. ASA.

Hegel. (1988). *Fenomenologia del Espiritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 7.<sup>a</sup> ed.

Kiekegaard, S. (2002). *Diário de um Sedutor*. Lisboa: Alvorada Ed.

Maffesoli, M. (s. d.). *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa: Vega Ed.

OCDE (2016). [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework/pisa-2015-science-framework\\_9789264255425-3-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework/pisa-2015-science-framework_9789264255425-3-en).

Platão. (1990). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Platão. (1990). *Teeteto ou Da Ciência*. Lisboa: Ed. Inquérito.

Platão. (s. d.). *Ménon*. Lisboa: Ed. Inquérito. 3.<sup>a</sup> ed.

Roviello, A. M. (1997). *Senso Comum e Modernidade em Hannah Arendt*, Lisboa. Instituto Piaget.