2 REALISMO E EDUCAÇÃO

Como o idealismo, o realismo é uma das filo­sofias mais antigas da cultura ocidental, da­tando desde, no mínimo, a Grécia antiga. Devido à sua idade respeitável, o realismo tem tido uma grande variedade de proponen­tes e interpretações. Conseqüentemente, tem diversas variedades, tão distintas quanto o realismo clássico e religioso, o realismo cien­tífico, natural e o racional. Devido a esse con­fuso leque de variações, parece mais razoável enfocar tal filosofia pelas linhas comuns, cos­turadas através da história.

Talvez a linha mais central do realismo seja a que pode ser chamada de princípio ou tese da independência. Essa tese sustenta que a realidade, o conhecimento e o valor existem independentemente da mente humana. Em outras palavras, o realismo rejeita a noção idealista de que somente as idéias são reais. Os realistas afirmam, como fato, que os paus, as pedras e as árvores do universo existem, havendo ou não uma mente humana para percebê-los. De um certo modo, podemos di­zer que, para o realista, a matéria é real; entre­tanto, isso não significa que todos os realistas sejam ardentes materialistas. O mais impor­tante é que a matéria é um exemplo óbvio de realidade independente. Para entendermos essa complexa filosofia, devemos analisar seu desenvolvimento desde épocas clássicas, o modo como foi transformada pela revolução científica e o que é hoje em dia.

TRADIÇÕES CLÁSSICAS Realismo Aristotélico

Aristóteles (384-322 a.C.)

Platão acreditava que a matéria não tinha uma realidade duradoura e que deveríamos nos preocupar com as idéias. Foi seu pupilo Aristóteles, contudo, que desenvolveu a vi­são de que, embora as idéias pudessem ser importantes em si, um estudo adequado da matéria iria levar-nos a idéias melhores e mais claras. Aristóteles estudou e lecionou na Aca­demia de Platão por 20 anos e depois abriu sua própria escola, o Liceu. Suas diferenças com Platão desenvolveram-se gradualmente e, em muitos aspectos, ele nunca se libertou da influência de Platão.

Segundo Aristóteles, as idéias (ou for­mas), como a idéia de Deus, podem existir sem matéria, mas a matéria não pode existir sem uma forma. Cada pedaço de matéria tem propriedades universais e particulares. As propriedades particulares de uma noz, por exemplo, são peculiares a ela e diferenciam- na de todas as outras nozes. Essas proprieda­des incluem seu tamanho, seu formato, seu peso e sua cor. Duas nozes nunca são exata­mente iguais; portanto, podemos falar de pro­priedades particulares de uma noz qualquer como sendo diferentes das de todas as outras nozes. Cada noz, entretanto, compartilha com as outras de uma propriedade universal que pode ser chamada de "o caráter noz".

Talvez a diferença entre propriedades particulares e universais possa ser melhor entendida referindo-se, nessa questão, aos seres humanos. As pessoas também diferem em suas propriedades particulares, pois elas têm diferentes formas e tamanhos, e duas nunca são exatamente iguais. Ainda assim, todas as pessoas compartilham de algo uni­versal, e isso pode ser chamado de seu "cará­ter humano". Tanto o caráter humano quanto o caráter noz são realidades. E elas existem independentemente de qualquer humano ou noz particular. Dessa forma, podemos dizer que formas (universais, idéias ou essências) são os aspectos não-materiais de cada objeto material particular que se relacionam com todos os outros objetos particulares daquela classe.

Ainda que a forma possa ser não-mate- rial, chegamos a ela examinando objetos ma­teriais que existem em si, independentemente de nós. Aristóteles acreditava que devería­mos nos envolver muito em estudar e enten­der a realidade de todas as coisas, concordan­do, inclusive, com Platão a esse respeito. Não concordaram, todavia, em que Aristóteles pen­sava poder chegar à forma estudando coisas materiais particulares, e Platão pensava que a forma somente poderia ser atingida por al­gum tipo de raciocínio, como a dialética.

Aristóteles argumentava que a forma das coisas, as propriedades universais dos objetos, permanece constante, nunca mudan­do, mas que os componentes particulares mudam. A casca de uma noz pode desinte- grar-se e uma noz pode ser destruída, mas a forma de todas as nozes, ou o caráter noz, permanece. Novamente em termos de pesso­as, embora pessoas individuais morram, o caráter humano permanece. Mesmo que to­dos os humanos morressem, o caráter huma­no permaneceria, assim como o caráter circu­lar permaneceria mesmo que todos os círcu­los materiais fossem destruídos.

Olhando em termos do desenvolvimen­to das pessoas, podemos ver que, como crian­ças, os indivíduos têm características particu­lares de crianças. À medida que crescem, po­rém, seus corpos mudam e entram na fase do crescimento chamada de adolescência e, mais tarde, tornam-se adultos. O caráter humano permanece, embora o processo de desenvol­vimento do indivíduo seja alterado várias vezes. Desse modo, a forma permanece cons­tante, enquanto a matéria particular muda. Aristóteles e Platão concordavam que a forma é constante e que a matéria está sempre em alteração, mas Aristóteles acreditava que a forma era inerente à matéria particular e seria, inclusive, a força motriz de tal matéria. Do mesmo modo, o filósofo moderno Henri Ber- gson falou de um élan vital, ou princípio vital, de cada objeto e direciona-o de modo a cum­prir sua função. Isso pode ser visto no proces­so de crescimento real de uma noz, cumprin­do sua função ao tomar-se uma árvore. Ela deve receber a quantidade apropriada de sol e água, deve enraizar-se profundamente e deve ser nutrida apropriadamente. Cada ob­jeto, pensava Aristóteles, tem uma pequena "alma" que o direciona no caminho certo.

Aristóteles era cientista e filósofo e acre­ditava que, embora possamos artificialmente separar a ciência e a filosofia, existe uma rela­ção entre elas segundo a quál o estudo de uma auxilia-nos no estudo da outra. Por exemplo, estudando os aspectos materiais de uma noz (sua casca, sua cor e assim por diante), pode­mos ser levados à contemplação do que a noz realmente é, ou seja, sua essência ou sua forma.

Obviamente, muito disso depende de serem feitas as perguntas corretas. Existem questões científicas e existem questões filosó­ficas, e elas podem sobrepor-se. Se fôssemos à beira do mar e recolhêssemos uma concha, poderíamos perguntar muitas questões cien­tíficas a respeito daquela concha: Do que ela é composta? Há quanto tempo ela está aqui? Qual animal viveu nela? Quanto pesa? Tais questões abundam, e respondê-las diria mui­to a respeito da concha, mas estaríamos per­guntando apenas sobre seus aspectos físicos específicos.

Também podemos fazer outro tipo de perguntas: Qual é o seu significado? Quem, ou o que, a criou? Qual sua função? Esses tipos de questões são basicamente filosóficas, embora possam ser levantadas pela investi­gação científica. Isso sustentaria a asserção de Aristóteles de que quanto mais profunda­mente examinamos a matéria, mais somos conduzidos à filosofia.

As perguntas mais importantes que po­demos fazer sobre as coisas são relacionadas com suas funções. Aristóteles acreditava que cada coisa tinha um propósito ou uma função. Qual o propósito de um peixe? Se olharmos cuidadosamente, poderemos dizer que seu propósito é nadar. O propósito de um pássaro é voar. Qual, então, é o propósito da humani­dade? Aristóteles argumentou que, como os homens são os únicos seres dotados da habi­lidade de pensar, seu propósito é usar sua habilidade. Dessa forma, alcançamos nosso verdadeiro propósito quando pensamos e contrariamos esse fim quando não pensamos, ou quando não pensamos inteligentemente.

Segundo Aristóteles, existe um projeto e uma ordem presente no universo, pois as coisas acontecem de maneira ordenada. Uma noz de carvalho toma-se um carvalho, e não um plátano. Um gatinho toma-se um gato, e não um cachorro. Podemos entender o uni­verso estudando-o em termos de seus propó­sitos; então, seja o que acontecer, isso pode ser explicado segundo o propósito: a noz segue seu destino, e o gatinho segue o seu destino.

Comrelação aos humanos, já vimos que nosso propósito é pensar, mas admitimos que pode­mos recusar-nos a pensar, ou pensar deficien­temente. Podemos evitar pensar não prestan­do atenção, desviando nosso pensamento, ou subvertendo nosso pensamento. Aristóteles acreditava que podemos recusar-nos a pensar e, portanto, ir contra o projeto do universo e a razão de nossa criação, possuindo, dessa for­ma, livre-arbítrio. Entretanto, quando contra­riamos esse propósito, sofremos as conseqü­ências de idéias errôneas, saúde debilitada e uma vida infeliz, entre outras coisas.

Para Aristóteles, a pessoa que persegue um propósito verdadeiro leva uma vida racio­nal de moderação, evitando os extremos. Exis­tem dois extremos aristotélicos: o extremo do pouco e o extremo do muito. Em termos de comer, se alguém come muito, irá fartar-se e sofrer com a obesidade, a falta de energia, a saúde debilitada em geral ou a morte. O ho­mem ou a mulher moderada, a pessoa que pensa, evita tais excessos. Para Aristóteles, a perspectiva apropriada é a justa medida, um caminho entre os extremos.

O conceito aristotélico da justa medida é ilustrado pela noção da alma como uma enti­dade a ser mantida em equilíbrio. Ele falou dos três aspectos da alma, sendo ela vegetati- va, sensitiva e racional. Podemos dizer que, quando os humanos vegetam, eles estão se­guindo o extremo do pouco; quando estão furiosos e hostis, o do muito, mas quando usam da razão para manter os aspectos vege- tativos e sensitivos em harmonia, estão se­guindo o caminho para o qual foram projeta­dos e estão realizando seu propósito. Pode­mos relacionar essa idéia ao conceito do esta­do ideal de Platão, segundo o qual o bom estado é aquele em que todas as suas classes, ou seja, bronze (vegetativa), prata (sensitiva) e ouro (racional), estão em equilíbrio e harmo­nia. Aristóteles acreditava que uma boa edu­cação auxiliaria a alcançar a justa medida e, portanto^promoveria a harmonia e o equilí­brio da almX£ do corpo.

O equilíbrio é o centro da posição de Aristóteles, que via todo o universo de um modo equilibrado e ordenado. No que diz respeito aos humanos, ele não via o corpo e a mente em oposição, como Platão. Pelo contrá­rio, via o corpo como um meio pelo qual as informações viriam a nós pela percepção dos sentidos. Os dados não-processados da per­cepção são organizados pelo raciocínio da mente. Os princípios universais são deduzi­dos pela mente, a partir de uma análise de particularidades percebidas pelos sentidos, e pela organização das observações resultantes em explicações racionais. Dessa forma, corpo e mente operam juntos em um todo equilibra­do com suas próprias harmonias internas.

Aristóteles não separou uma coisa especí­fica de seu ser universal. Matéria e forma não são dois tipos diferentes de ser, mas aspectos fundamentais da mesma coisa. A forma está na matéria; matéria sem forma é uma noção falsa, não uma realidade. O importante é ver que toda matéria encontra-se em algum está­gio de realização. Enquanto Platão estava pri­meiramente interessado no reino das formas ou idéias, Aristóteles tentou unir o mundo da matéria ao mundo das formas. Um exemplo disso é sua visão de realidade e potencialida­de. Realidade é aquilo que é completo e perfei­to-a forma. Potencialidade refere-se à capaci­dade de ser realizado ou ganhar perfeição e forma; é a união da forma e da matéria, que dá a realidade concreta às coisas. Em outras pa­lavras, uma noz individual contém a forma e a matéria que perfazem a noz "real" que expe- rienciamos.

Essa relação entre forma e matéria é ilustrada pela concepção aristotélica das qua­tro causas:

1. A causa material: a matéria da qual algo é feito.
2. A causa formal: o projeto que dá forma ao objeto.
3. A causa eficiente: o agente que produz o objeto.
4. A causa final: a direção à qual o objeto tende.

Na linguagem comum, quando falamos a res­peito de uma casa, o material do qual é feita (madeira, tijolos e pregos) é sua causa material, o plano ou planta seguido ao construí-la é a sua causa formal, o carpinteiro que a cons­truiu é a causa eficiente e a causa final é que ela é um local para morar, uma casa.

A matéria está em processamento, em movimento em direção a algum fim. Nesse aspecto, o pensamento de Aristóteles é simi­lar à visão moderna da evolução e à noção de um universo infinito. A diferença entre a sua posição e a moderna é que Aristóteles via que esse movimento dirige-se a um fim último; portanto, para ele, o universo só poderia ser infinito. O poder que sustenta toda a criação e os processos é Deus, o que para Aristóteles significava o poder ou a fonte para a qual a matéria se reporta, uma realidade última; isto é, Deus é a causa primeira, o fim último, o motor imóvel, além de toda matéria e forma. Nesse sentido, a filosofia de Aristóteles é tão esotérica quanto a de Platão. Ainda assim, para Aristóteles, Deus é uma explicação lógi­ca para a ordem do universo, seu princípio organizacional e operacional.

Na realidade, a organização é essencial à filosofia de Aristóteles. Tudo pode ser organi­zado em uma hierarquia. Por exemplo, os seres humanos são biologicamente baseados e enraizados na natureza; entretanto buscam algo além de si próprios. Se são caracterizados pelo corpo, também o são pela alma, ou um aspecto racional, a capacidade de mover-se, que vem de dentro. Se o corpo e a alma estão equilibrados, também estão organizados, e a alma é de uma ordem mais elevada que o corpo, mais caracteristicamente humana do que qualquer outra coisa. Para Aristóteles, os seres humanos são os animais racionais, que realizam seu propósito quanto mais pensam, pois pensar é sua característica mais nobre. Então, de acordo com Aristóteles, todas as coisas são capazes de ser ordenadas, pois a realidade, o conhecimento e o valor existem independentemente da mente, com sua pró­pria consistência interna e equilíbrio, capaz de ser compreendido pela mente.

Para descobrir a estrutura da realidade independente, Aristóteles trabalhou com pro­cessos lógicos. Platão utilizou a dialética para sintetizar noções opostas a respeito da verda­de. Aristóteles também estava preocupado com a verdade e buscou acesso a ela, tentando refinar a dialética. O método lógico que de­senvolveu foi o silogismo, o qual se destina a testar a verdade de afirmações. Uma versão famosa, porém simplista, dele é esta:

Todos os homens são mortais.

Sócrates é um homem;

logo, Sócrates é mortal.

O silogismo é composto de uma premis­sa principal, uma premissa secundária e uma conclusão. Aristóteles usou-o para auxiliar- nos a pensar com mais exatidão, ordenando as afirmações sobre a realidade de uma forma lógica e sistemática, que corresponda aos fa­tos da situação em estudo.

O método lógico de Aristóteles é dedu­tivo, ou seja, ele deriva suas verdades das generalizações, tais como "todos os homens são mortais". Um problema desse método é que, se uma das premissas for falsa, a conclu­são pode ser falsa. Uma armadilha aparece ao determinar-se a veracidade das premissas: por qual método se testa sua exatidão? Se continuarmos a usar o silogismo, então tam­bém devemos continuar a contar com premis­sas gerais que não foram provadas. O método lógico de Aristóteles contraria sua insistência no fato de que podemos entender melhor a forma (o princípio geral) estudando objetos materiais específicos.

Nesse último exemplo, o ímpeto de Aris­tóteles foi indutivo, ou seja, chegamos à ver­dade através da especificidade, ou o processo vai do específico ao geral. Seu silogismo, en­tretanto, vai das generalizações (todos os ho­mens são mortais) a conclusões específicas (Sócrates é mortal). Esse problema do método lógico foi um obstáculo para pensadores por séculos. O enfoque silogístico levou a muitas posições falsas e insustentáveis, e somente no século XVI é que Francis Bacon pôde desenvol­vo: um enfoque indutivo mais apropriado.

O bem maior para Aristóteles é a felici­dade; contudo, a felicidade depende de uma alma virtuosa e bem-ordenada. Isso ocorre apenas quando desenvolvemos hábitos virtu­osos que são formados através de um modo adequado de educação. A educação necessita do desenvolvimento de nossa capacidade de raciocínio para que possamos fazer as esco­lhas certas. Como indicado antes, isso signifi­ca o caminho da moderação. A aceitação e o cumprimento de tal princípio tomam-se o centro das propostas de educação de Aristóte­les. Embora não tenha detalhado suas idéias educacionais, ele acreditava que o caráter cor­reto seria formado seguindo-se a justa medi­da, o que resultaria em um desenvolvimento social desejável e ajudaria o Estado, produ­zindo e nutrindo bons cidadãos. Na Política, Aristóteles desenvolveu sua posição de que existe uma relação recíproca entre a pessoa adequadamente educada e o cidadão adequa­damente educado.

A influência aristotélica tem sido imen­samente importante e inclui idéias como o reconhecimento da necessidade de estudar- se a natureza sistematicamente, utilizando processos lógicos de pensamento, deduzindo verdades gerais através de um rigoroso estu­do de particularidades, organizando as coisas em hierarquias e enfatizando os aspectos racio­nais da natureza humana.

Realismo Religioso

São Tomás de Aquino (1225-1274)

São Tomás de Aquino nasceu perto de Nápo­les, na Itália, em 1225. Sua educação formal começou aos cinco anos de idade, quando foi mandado para o mosteiro beneditino de Monte Cassino. Posteriormente, estudou na Univer­sidade de Nápoles e, em 1244, tornou-se frade dominicano, dedicando sua vida à obediên­cia, à pobreza e ao trabalho intelectual. Em 1245, São Tomás foi enviado para a Universi­dade de Paris, onde estudou com Albertus Magnus, um renomado conhecedor da filoso­fia aristotélica. Estudou e lecionou lá até 1259, quando os dominicanos enviaram-no de vol­ta à Itália para auxiliar na organização do currículo das escolas dominicanas. Retomou a Paris em 1268 e serviu o restante de sua vida como professor de teologia e como líder edu­cacional para os dominicanos, vindo a morrer em 7 de março de 1274.

São Tomás de Aquino deparou-se com o trabalho de Aristóteles pela primeira vez quan­do estudava em Nápoles. Com isso, iniciava- se uma paixão vitalícia por tentar reconciliar a filosofia aristotélica com os conceitos cris­tãos. Ele aceitava a visão realística de Aristó­teles de que a humanidade é uma combinação de matéria e mente ou corpo e alma. Aristóte­les ensinou que um ser humano é um ser natural, com uma função natural, mas que nosso bem mais nobre emerge com o pensa­mento. São Tomás conectou essa idéia com a da revelação cristã e sustentou que, como somos filhos de Deus, nosso melhor pensar deveria estar em concordância com os precei­tos cristãos. Ele passaria grande parte de sua vida intelectual mostrando que a palavra de Deus, como representada na revelação, é con­sistente com o pensamento de Aristóteles.

As idéias de Aristóteles tiveram um gran­de impacto no cristianismo, tendendo, em muitos aspectos, a encorajar a secularização da Igreja, em oposição ao monasticismo en­gendrado pelas obras de Santo Agostinho. Gradualmente, as idéias de Aristóteles foram incorporadas ao cristianismo e produziram uma nova base filosófica. São Tomás tomou- se a autoridade maior em Aristóteles na Idade Média e não encontrou grandes conflitos en­tre as idéias do filósofo pagão e as idéias da revelação cristã. Ele argumentava que, por ser Deus razão pura, o universo é razão e, fazen­do uso de nossa razão, como sugeria Aristóte­les, poderíamos conhecer a verdade das coi­sas. São Tomás também enfatizou o uso dos sentidos para obter-se conhecimento a respei­to do mundo. Suas provas da existência de Deus, por exemplo, dependem muito da ob­servação sensorial.

São Tomás acreditava que Deus havia criado a matéria a partir de nada e que Deus é, como afirmava Aristóteles, o motor imóvel que dá significado e propósito ao universo. Em seu monumental trabalho, Suma teológica, resumiu os argumentos que lidam com o cris­tianismo e utilizou o enfoque racional sugeri­do por Aristóteles para analisar e lidar com várias questões religiosas. Aliás, muitos dos argumentos da religião cristã originam-se do trabalho de São Tomás, independentemente do ramo do cristianismo em consideração. O catolicismo romano considera a filosofia de São Tomás de Aquino (Tomismo) sua princi­pal filosofia.

São Tomás era, antes de tudo, um ho­mem da Igreja. Para ele, todas as verdades estariam eternamente em Deus. A verdade havia sido passada de Deus para os homens por revelação divina, mas Deus também ha­via dotado os humanos com a capacidade racional de buscar a verdade. Sendo o homem da Igreja que era, São Tomás não subordinariaj a revelação à razão, mas quis dar à razão sen lugar próprio. Ele via a teologia como a preoj cupação principal, e a filosofia como "criada da teologia". Dessa forma, reconhecendo A supremacia da teologia, ele foi capaz de ex-j piorar mais plenamente o desenvolvimenta filosófico do pensamento religioso.

São Tomás concordava com Aristóteles em que chegamos a princípios universais pelo estudo de particularidades. Ele aceitava a tesa da independência e a noção de "forma" coma a principal característica de todo ser, e susteni tava o "princípio da imanência", que se relal ciona à posição de Aristóteles segundo a qual cada existência move-se em direção à perfeil ção na forma. Embora concordasse que a alma é a forma do corpo, afirmava que ela não é derivada das raízes biológicas da humanidal de; ao contrário, a alma é uma criação, imorl tal, e de Deus. São Tomás foi o criador da Escolástica na Idade Média, propondo um enrj foque que enfatizava a salvação e a alma etema do homem. Os escolásticos integrarajJ a filosofia de Aristóteles com os ensinamentaÉ da Igreja, e São Tomás desempenhou um iml portante papel nessa tarefa, desenvolvendo J relação entre razão e fé.

O "Doutor Angélico", como São Tomásl era chamado, interessava-se muito por edui cação, como indica seu trabalho com os domil nicanos. Além das idéias educacionais ena Suma teológica, ele também escreveu De magis\* tro (Do mestre), o qual lida especificamenfcl com a filosofia do ensino. Por exemplo, ele questionou se um ser humano poderia direta­mente ensinar outro, ou se o papel de ensinar seria somente de Deus. Sua posição era de que somente Deus poderia ser chamado de pro­fessor no sentido fundamental da palavra. Entretanto, se uma pessoa ensina, o ensino è alcançado (como Santo Agostinho havia mos­trado anteriormente) apenas por e através de símbolos. Uma mente humana não pode co­municar-se diretamente com a mente de ou­tro, mas o pode fazer isso maneira indireta.

Freqüentemente, diz-se que o médico cura o corpo; na verdade, é a natureza que realmente cura de dentro, e tudo que o médi­co pode fazer é aplicar tratamentos externos e persuasão. Assim ocorre com o ensino: so­mente Deus pode tocar o lado interior (a alma) diretamente. Tudo o que o professor pode fazer é tentar motivar e direcionar o aprendiz através de sinais, símbolos e técnicas de enco­rajamento. Em outras palavras, o professor apenas pode "apontar" ao aprendiz o conhe­cimento e o entendimento, com sinais e sím­bolos. Não obstante, o ensino é uma maneira de servir à humanidade e é parte do trabalho de Deus neste mundo. Conduzir os alunos da ignorância ao esclarecimento é um dos maio­res serviços que uma pessoa pode prestar à outra.

São Tomás concordava com Santo Agos­tinho em que os homens nascem com o peca­do original e que a vida é um período de provação, mas discordava da idéia de que somente podemos conhecer a verdade atra­vés da fé. São Tomás acreditava que Deus era razão pura e que, quando criou o mundo, propiciou que adquiríssemos o conhecimento verdadeiro estudando o mundo através do uso da observação e da razão. Deus concedeu- nos a razão para que possamos conhecê-Lo melhor e julgar o verdadeiro propósito e sig­nificado da vida. São Tomás acreditava que a fé poderia ser usada para coisas que ainda não entendemos, mas que, enfim, todas as verda­des religiosas podem ser entendidas e reafir­madas através da razão. Ele também acredita­va que a maioria das coisas já poderia ser provada através da razão, tais como a existên­cia de Deus e o fato de que a fé somente seria necessária quando a razão houvesse atingido seus limites.

Na Suma teológica, São Tomás debateu as questões principais com as quais se deparava o pensamento cristão e utilizou a filosofia aristotélica para fornecer algum critério para essas questões. Santo Agostinho e São Tomás ajudaram a fundir crenças religiosas do Ori­ente Médio que acreditam no judaísmo e no cristianismo com as tradições ocidentais ori­ginárias de Platão e Aristóteles.

Central no pensamento de São Tomás era a crença judaico-cristã de que cada um de nós nasce com uma alma imortal. Continuan­do o pensamento do idealismo platônico, as­sim como o do realismo aristotélico, ele sus­tentava que a alma possui um conhecimento interior que pode ser extemalizado de modo a iluminar mais plenamente a vida do ser. O principal objetivo da educação, segundo São Tomás, é a perfeição do ser humano e a derra­deira reunião da alma com Deus. Para reali­zarmos isso, devemos desenvolver a capaci­dade de raciocinar e de exercitar a inteligên­cia.

Nesse ponto, o realismo de São Tomás tomou-se mais evidente pelo fato de susten­tar que a realidade humana não apenas é espiritual e mental, mas também física e natu­ral. Do ponto de vista do professor humano, o caminho para a alma passa através dos senti­dos físicos, e a educação deve usar esse cami­nho para realizar a aprendizagem. Uma edu­cação adequada direciona o aprendiz para um conhecimento que conduz ao verdadeiro ser, progredindo de uma forma inferior para uma mais elevada. Isso ilustra o aristotelismo de São Tomás, pois sua posição inclui uma cosmologia desenvolvimentista de progredir do inferior ao superior ou um movimento em direção à perfeição.

As posições de Santo Tomás sobre a educação são consistentes com sua posição filosófica. O conhecimento pode ser obtido pelos dados dos sentidos e pode conduzir a Deus, desde que o aprendiz o veja sob uma perspectiva apropriada. Em essência, ele acre­ditava que se deveria proceder do estudo da matéria para o estudo da forma e discordava de Santo Agostinho que poderíamos conhe­cer Deus apenas por meio da fé ou por algum processo intuitivo. Ao contrário, São Tomás sustentava que o homem pode usar sua razâo para alcançar a Deus por meio do estudo do mundo material. Dessa forma, ele não via qualquer inconsistência entre as verdades da revelação aceitas pela fé e as verdades alcan­çadas por cuidadosa observação e estudo ra­cional. São Tomás acreditava que uma educa­ção adequada é aquela que reconhece plena­mente a natureza material e espiritual do indi­víduo. Como pensava que o aspecto espiritu­al era o mais elevado e mais importante, São Tomás favorecia vigorosamente a ênfase prin­cipal na educação dá alma.

Na sua visão, as principais agências de educação são a família e a Igreja; o Estado (ou a sociedade organizada) encontra-se em ter­ceiro lugar. A família e a Igreja têm obrigação de ensinar o que se relaciona com os princípi­os imutáveis da moral e da lei divina. A mãe é a primeira professora da criança e, como a criança é facilmente moldada, é papel da mãe determinar o tom moral da criança. A Igreja aparece como uma fonte de conhecimento do que é divino e determina as bases para o entendimento da lei de Deus. O Estado deve formular e fazer cumprir as leis sobre educa­ção, mas não deve sobrepor-se à primazia educacional do lar e da igreja.

Aristóteles e São Tomás sustentavam uma doutrina dualista da realidade. Isso pode ser visto na posição de Aristóteles sobre a matéria e a forma e na posição de Santo Tomás sobre o aspecto material e espiritual da huma­nidade. Esse dualismo foi levado adiante no grande conflito entre a visão científica e religi­osa da realidade.

O DESENVOLVIMENTO DO REALISMO MODERNO

Um grande problema do realismo clássico foi seu fracasso em desenvolver um método ade­quado de pensamento indutivo. Embora os clássicos tenham desenvolvido a tese de que a realidade, o conhecimento e o valor possam ser apurados estudando-se as particularida­des, eles ainda estavam presos a um estilo essencialmente dedutivo de pensar. Normal­mente, eles partiam de verdades predefini- das, nunca duvidando de uma causa primeira ou de um motor imóvel. O realismo moderno desenvolveu-se a partir das tentativas de cor­rigir tais erros, e essas tentativas corretivas estavam no centro do que hoje se chama de a revolução científica que varreu a cultura oci­dental. De todos os filósofos engajados nesse afã, talvez os dois mais destacados pensado­res realistas tenham sido Francis Bacon e John Locke. Ambos estavam envolvidos no desen­volvimento de métodos sistemáticos de pen­samento e maneiras de incrementar o pensa­mento humano.

Francis Bacon (1561-1626)

Francis Bacon foi não apenas filósofo, mas também político nas cortes de Elizabeth I e James I. Ele não foi muito bem-sucedido na política (foi removido do cargo em desgraça), mas ainda assim sua reputação no desenvol­vimento filosófico foi muito impressionante. A tarefa filosófica de Bacon era ambiciosa, se não pretensiosa, em escopo. Ele reivindicava tomar todo o conhecimento como seu campo de investigação, e o fato de quase haver reali­zado isso atesta o seu gênio. Talvez seu mais famoso trabalho seja Novum organum, no qual desafia a lógica aristotélica.

Bacon atacou os aristotélicos por contri­buírem para o desenvolvimento letárgico da ciência, adotando métodos teológicos de pen­samento. O problema com a teologia era que ela partia de dogmatismos e pressupostos a priori e, então, deduzia conclusões. Bacon exor­tava que a ciência não poderia proceder dessa forma, porque ela deveria estar preocupada com a investigação pura e simples, uma in­vestigação não-carregada de noções precon­cebidas. Sustentava que a ciência deveria par­tir disso e desenvolver métodos de investiga­ção confiáveis. Mediante um método confiá­vel de investigação, poderíamos libertar-nos da dependência da ocorrência de gênios infre- qüentes e desenvolver conhecimento por meio do uso do método. Bacon acreditava que "co­nhecimento é poder" e que, através da aquisi­ção de conhecimento, poderíamos lidar mais efetivamente com os problemas e as forças que nos ameaçam de todos os lados. Para realizar esses objetivos, ele delineou o que chamou de "método indutivo".

Bacon se opôs à lógica aristotélica pri­meiramente por pensar que ela produzia muitos erros, particularmente no que concer­ne aos fenômenos materiais. Por exemplo, os pensadores religiosos (como São Tomás e os Éscolásticos) aceitavam certas crenças axio- máticas sobre Deus - que Ele existe, é justo, é todo-poderoso e assim por diante e, então, faziam todo tipo de deduções sobre o uso do poder de Deus, Sua intervenção em assuntos humanos, etc. O enfoque indutivo de Bacon, o qual pede que iniciemos com situações obser­váveis para depois raciocinar com afirmações e leis, contraria o enfoque escolástico, pois exige a verificação de situações específicas antes que um julgamento seja feito.

Após observarmos situações em que, por exemplo, a água congela a 0°C, podemos dizer, como lei geral, que a água congela a 0°C. Contudo, essa lei é valida apenas enquanto a água continuar a congelar a essa temperatura. Se, devido a mudanças nas condições atmos­féricas ou terrestres, a água não mais congelar a 0°C, seriamos obrigados a mudar a lei. As pessoas também podem alterar suas crenças por meio da dedução, mas é menos provável que elas mudem suas crenças quando partem de verdades supostamente absolutas do que quando iniciam com dados e hipóteses neu­tras.

Um exemplo histórico desse problema envolveu a disputa entre Galileu e a Igreja Católica a respeito da posição da terra no sistema solar. A Igreja defendia a teoria ptole- maica de que a terra é o centro do universo e os outros corpos celestes, incluindo o sol, giravam ao seu redor. Essa posição era defen­dida por várias deduções, começando pelo fato de, por Deus ter criado a terra, ser razoá­vel que Ele a colocasse no centro. Além disso, como Deus havia decidido colocar o homem na terra, ela deveria ter tido um papel impor­tante no plano da criação, o que confere im­portância ao fato de ela ser centralmente loca­lizada. A história da Bíblia sobre Josué, ao lutar em uma batalha difícil, pedindo a Deus que fizesse o sol permanecer imóvel, parecia dar ainda mais subsídios para essa posição.

Galileu, contudo, argumentou em favor da teoria de Copémico de que o sol, e não a terra, é o centro do universo, porque a terra gira em seu eixo e ao redor do sol. A posição de Nicolau Copérnico (lançada em As Revolu­ções dos Orbes Celestes) foi interpretada pela Igreja como diminuindo a importância da terra no plano de Deus e incompatível com a veracidade da revelação. O uso de um telescó­pio por Galileu para dar provas empíricas da posição de Copérnico aumentou a ira da Igre­ja. Segundo boatos, um padre que havia sido chamado ao escritório de Galileu para olhar as provas pelo telescópio alegou que o demô­nio havia colocado aquelas coisas para que ele as visse. Autoridades da Igreja exigiram que Galileu refutasse sua posição. Ainda assim, seu trabalho foi substanciado, mais adiante, no todo ou em parte, por cientistas como Johann Kepler, Tycho Brahe e Isaac Newton.

Como o enfoque científico ou indutivo desencobriu muitos erros em proposições que haviam sido consideradas garantidas, Bacon insistia em que reexaminássemos todo o nos­so conhecimento previamente aceito. No mí­nimo, deveríamos tentar livrar nossas mentes de vários "ídolos" perante os quais prestamos reverência e que turvam nosso pensamento. Bacon descreveu quatro desses ídolos:

1. ídolo da Caverna: Acreditamos em coisas devido a nossas experiências limitadas. Se, por exemplo, um indivíduo teve vá­rias experiências ruins com homens de bigode, ele pode concluir que todos os homens de bigode são maus, um caso claro de generalização errônea.
2. ídolo da Tribo: Tendemos a acreditar nas coisas porque a maioria das pessoas acre­dita nelas. Numerosos estudos mostram que muitas pessoas mudam suas opini­ões para igualá-las com aquelas da mai­oria.
3. ídolo do Foro: Esse ídolo lida com a lin­guagem, pois Bacon acreditava que as palavras são usadas, com freqüência, de modos que impedem o entendimento. Por exemplo, palavras como liberal e con­servador podem ter pouco significado quando aplicadas a pessoas, porque uma pessoa pode ser liberal em uma questão e conservadora em outra.
4. ídolo do Teatro: Esse é o ídolo de nossas religiões e filosofias, o qual pode impe­dir-nos de ver o mundo objetivamente. Bacon requeria uma limpeza da mente, na qual romperíamos com as idéias mor­tas do passado e recomeçaríamos nova­mente, usando o método da indução.

Indução é a lógica de chegar-se a generaliza­ções baseadas em observações sistemáticas de particularidades. Um ímpeto geral dessa vi­são pode ser encontrada em Aristóteles, mas ele nunca a desenvolveu até um sistema com­pleto. Segundo Bacon, a indução envolve co­letar dados a respeito de particularidades, mas não é meramente uma catalogação ou enumeração de dados. Os dados devem ser analisados; onde contradições forem encon­tradas, algumas idéias devem ser descarta­das. Além disso, os fatos devem ser processa­dos ou interpretados ao mesmo tempo. Bacon sustentou que, se o método indutivo fosse bem-desenvolvido e rigorosamente aplicado, ele nos beneficiaria ao ponto de conferir-nos mais controle sobre o mundo exterior, des­vendando os segredos da natureza.

John Locke (1632-1704)

Seguindo, de certo modo, os passos de Bacon, John Locke procurou explicar o modo como desenvolvemos o conhecimento. Ele tentou uma tarefa filosófica bastante modesta, "lim­par o chão do lixo" que impede as pessoas de adquirirem conhecimento. Nesse sentido, ele estava tentando livrar o pensamento daquilo que Bacon chamou de ídolos.

Locke nasceu na Inglaterra, filho de um advogado do interior. Foi educado na Escola de Westminster e no Christ Church College, em Oxford, onde mais tarde foi membro do conselho. Sua educação foi clássica e escolás- tica. Posteriormente, rebelou-se contra essa tradição, atacando suas raízes aristotélicas e sua tendência escolástica por disputas, que pensava serem meras rixas e ostentação.

As contribuições de Locke ao realismo foram suas investigações sobre a extensão e a certeza do conhecimento humano. Ele relacio­nou a origem das idéias ao objeto do pensa­mento e a tudo a que a mente se dedica. Para Locke, não existe algo como idéias natas. No nascimento, a mente é como uma folha de papel em branco, uma tabula rasa, na qual as idéias são impressas. Dessa forma, todo o conhecimento é adquirido a partir de fontes independentes da mente ou como resultado da reflexão sobre dados de fontes indepen­dentes. Em outras palavras, todas as idéias são deduzidas a partir da experiência por sensação e reflexão.

Locke não se preocupava excessivamen­te com a natureza da mente propriamente dita, mas concentrava-se em como as idéias, ou o conhecimento, são assimiladas pela men­te. Objetos exteriores existem, argumentou, e são caracterizados por dois tipos de qualida­des: qualidades principais (por exemplo, soli­dez, tamanho, movimento) e qualidades se­cundárias (por exemplo, cor, sabor, cheiro, som e outras qualidades "dos sentidos"). Po­demos chamar as qualidades principais de objetivas (aderindo ou diretamente conecta­das ao objeto) e as qualidades secundárias de subjetivas (dependentes de nós as experienci- armos).

Locke era um empirista. Ele respeitava o concreto e o prático, mas desconfiava de ide- alismos abstratos; conseqüentemente, o que sabemos é o que experienciamos. Nós experien- damos as qualidades dos objetos, sejam essas qualidades materiais ou ideacionais. Os da­dos com os quais a mente opera são dados experienciados, e, embora eles venham de fora, a mente pode combinar e ordenar a experiên­cia e pode tomar-se consciente de suas opera­ções. Assim, o conhecimento depende da sen­sação e da reflexão.

Da natureza do mundo objetivo exterior, Locke tinha pouco a dizer. Ele basicamente supôs sua existência e explicou essa existência com a doutrina da substância, segundo a qual, a substância ou a realidade externa é um supor­te necessário para a experiência. Dessa forma, ele supôs uma realidade independente, mas não tentou prová-la. Sua maior contribuição para a filosofia foi o desenvolvimento de uma consciência precisa da experiência. Ao invés da especulação sobre idéias natas ou essências ou uma realidade material independente, seu campo de investigação era a experiência e o conhecimento humanos.

As posições de Locke sobre a educação, como expresso em Alguns Pensamentos Refe­rentes à Educação, não são tão teóricas quanto suas especulações sobre epistemologia. Elas são idéias práticas sobre conduta, preguiça, recompensas punições e outras generalida­des no processo educacional. As idéias de Locke conduzem ao tipo de educação "cava­lheiresca" pela qual a educação inglesa é fa­mosa. Pode-se argumentar que, apesar da tendência filosófica de Locke pela democra­cia, suas idéias educacionais inclinam-se a um certo elitismo aristocrático.

O REALISMO CONTEMPORÂNEO

Em sua maior parte, o realismo contemporâneo tendeu a desenvolver-se mais vigorosamente em relação a preocupações com a ciência e problemas científicos denatureza filosófica. Esse movimento ocorreu principalmente no século XX e foi associado ao desenvolvimento de no­vas escolas de pensamento, como o positivismo lógico e a análise lingüística, permanecendo, entretanto, a tese básica de independência.

Duas figuras de destaque no realismo do século XX foram Alfred North Whitehead e Bertrand Russell. Esses homens tinham mui­to em comum, incluindo o fato de ambos serem ingleses e terem co-escrito obras mate­máticas. Ambos vieram a lecionar em univer­sidades de renome nos Estados Unidos, inte­ressando-se por e escrevendo a respeito de educação. Mesmo com tudo isso em comum, eles tomaram direções filosóficas diferentes. O direcionamento de Whitehead em sua bus­ca por padrões universais foi quase platônico, enquanto Russell dirigiu-se para a quantifica­ção e a verificação matemática como a base da generalização filosófica.

Além dos trabalhos de Whitehead e Russell, a filosofia do realismo continuou a desenvolver-se, e dois expoentes no final do século XX são os filósofos americanos Hilary Putnam e John R. Searle. Putnam, que tem formação em matemática e filosofia, atual­mente leciona filosofia na Universidade de Harvard, e Searle é professor de filosofia na Universidade de Berkeley.

Alfred North Whitehead (1861-1947)

Uma das coisas mais frutíferas que os filóso­fos criativos podem fazer é proporcionar a reconciliação entre sistemas de pensamento conflitantes. São Tomás de Aquino fez isso quando reconciliou o aristotelismo em o cris­tianismo. Kant, ao tentar reconciliar a ciência e os valores tradicionais. Whitehead o tentou reconciliar alguns aspectos do idealismo e do realismo, reconstruindo assim as bases filosó­ficas da ciência moderna.

Alfred North Whitehead chegou à filo­sofia através da matemática. Ele escreveu, juntamente com Russell, um trabalho intitu­lado Principia Mathematica e já havia passado da idade de 60 anos quando passou a dedicar- se à filosofia em tempo integral, como profes­sor de filosofia em Harvard. Um de seus tra­tados filosóficos de destaque é A ciência e o mundo moderno, e algumas de suas principais afirmações sobre educação podem ser encon­tradas em Os Fins da Educação e Outros Ensaios.

O processo é central à filosofia de Whi­tehead, pois ele sustentava que a realidade é um processo. Uma pessoa encontra, nesse pro­cesso, entidades reais ou ocasiões (as "coisas" reais ou objetos), apreensões (processos relacio­nais entre a pessoa que experiencia e os objetos experienciados) e nexos (seqüências de tempo prolongado, nas quais as ocasiões e as apreen­sões agrupam-se em uma existência contínua).

Em muitos aspectos, Whitehead procu­rou unir opostos filosóficos, como a percep­ção subjetiva e as entidades objetivas, e acre­ditava que devemos reconhecer ambos os as­pectos. Ele rejeitava uma realidade bifurcada, embora reconhecesse a individualidade de uma coisa única e os aspectos relacionais ou universais das coisas em geral. Opunha-se a seguir apenas em uma direção em detrimento da outra e rejeitava a separação do mental em um campo em si, porque a atividade mental deveria ser vista no contexto da experiência, preferindo o realismo como filosofia por pen­sar que este poderia ajudar as pessoas a corri­girem os excessos do pensamento subjetivo.

Pode parecer que Whitehead rejeitava a tese da independência. Isso está certo, no sen­tido de que ele não via a realidade objetiva e a mente subjetiva como sendo absolutamente separadas. Elas estão unidas em uma unidade ou padrão organizado. Ainda assim, ao mes­mo tempo, essa mesma unidade orgânica pode ser vista como um sistema ativo, uma realida­de suprema por assim dizer, que opera de acordo com seus próprios princípios em cur­so. A filosofia é simplesmente uma busca por padrões no universo. Os homens nunca con­seguem compreender os padrões em um sen­tido completo, embora entendam alguns as­pectos deles. Enfim, o universo tem uma racio­nalidade, e não é apenas mera arbitrariedade.

Podemos dizer que Whitehead seguia solidamente as pegadas de Aristóteles, já que o padrão, nas palavras de Whitehead, é simi­lar ao conceito de forma. Ele também seguia Aristóteles ao entrar em particularidades para distinguir os padrões, mas divergiu deste por sustentar que as particularidades são eventos que devem ser vistos em termos de processos ilimitados. Dessa forma, seus eventos não são particularidades inertes, mas são coordena­dos e movem-se em processos e de acordo com padrões.

Isso nos leva a considerar a posição de Whitehead sobre a educação. Para ele, as coi­sas importantes a serem aprendidas são as idéias. Nesse sentido, podemos dizer que ele era platônico. Entretanto foi inflexível ao su­gerir que a educação estivesse preocupada com "idéias vivas", conectadas com a experiên­cia das idéias dos aprendizes que são profícu­as e capazes de serem articuladas. Whitehead advertiu contra se aprenderem idéias inertes simplesmente por terem sido aprendidas no passado, o que mostra sua orientação estrutu­ral de que a educação deve habilitar-nos a penetrar na fluência da existência, nos pa­drões de processo da realidade.

Bertrand Russell (1872-1970)

Bertrand Russell nasceu no país de Gales sob circunstâncias econômicas confortáveis. Ob­teve sua graduação em filosofia e matemática na Universidade de Cambridge. Uma das mentes de primeira classe do século XX, Rus­sell exerceu considerável influência como es­critor e professor. Alguns de seus livros são Nosso Conhecimento do Mundo Exterior, Religião e Ciência e o famoso trabalho que ele escreveu com Whitehead, Principia Mathematica (1910- 1913). Em educação, escreveu Educação e Or­dem Social e Educação e o Mundo Moderno, entre outros livros. Lecionou em Cambridge, na Universidade de Chicago, e na Universidade da Califórnia.

Russell era uma figura controversa. Du­rante a Primeira Guerra Mundial, foi aprisio­nado por suas atividades pacifistas. Sua aver­são à moralidade vitoriana, especialmente suas posições a respeito de sexo e do casamento, freqüentemente o levaram a conflitos com os outros. Nos anos 1960, estava no centro do movimento contra a bomba atômica e nos protestos contra a guerra do Vietnã na Ingla­terra e na Europa.

Russell era um realista dissidente em alguns aspectos. Concordava com Whitehead em sua conclusão de o universo ser caracteri­zado por padrões, mas acreditava que esses padrões poderiam ser verificados com preci­são e analisados matematicamente. Ele sus­tentava que existe uma necessidade de se fundirem o lógico e o matemático para que os padrões possam ser diferenciados verbalmen­te (ou semanticamente) e matematicamente.

Russell sustentava que o papel da filoso­fia é analítico e sintético, ou seja, ela deveria ser crítica em sua fase analítica, mostrando as falácias e os erros lógicos em sistemas passa­dos, e deveria ser construtiva em sua fase sintética, oferecendo hipóteses a respeito da natureza do universo que a ciência ainda não tenha determinado. Todavia, Russell acredi­tava que a filosofia deveria ser principalmen­te analítica e basear-se na ciência, porque somente a ciência tem algum direito genuíno ao conhecimento. Do ponto de vista da ciên­cia, podemos ver a aderência de Russell ao realismo e ao que sé chama de tese da inde­pendência. Ele não aceitava tanto os resulta­dos da ciência quanto seus métodos, com os quais esperava chegar a construções filosófi­cas válidas - não construções de ampla gene­ralização, mas construções muito gradativas, detalhadas e verificáveis).

Seria possível adquirir dois tipos de da­dos sobre a realidade independente: dados sólidos e dados flexíveis. Dados sólidossão os fatos da situação, que podem dar suporte ao escrutínio da reflexão e permanecer intactos. Dados flexíveissão como crenças, algo que não pode ser verificado nem negado com algum grau de certeza. O propósito declarado de Russell era basear suas construções filosóficas tanto quanto possível no aspecto sólido e verificável, o da ciência, mas também reco­nhecia o aspecto flexível. Esse propósito, sus­tentava ele, deveria tomar-nos mais sensíveis a generalizações excessivas e ao conseqüente perigo de chegarmos a falsas certezas.

Utilizando um enfoque mais moderado à ciência, Russell esperava poder começar a resolver problemas desconcertantes, como a pobreza e a doença. Ele pensava a educação como sendo a chave para um mundo melhor. Se usássemos o conhecimento existente e apli­cássemos os métodos provados, então, por meio da educação, poderíamos erradicar pro­blemas como a pobreza e assim transformar o mundo. Russell até mesmo especulou que, se isso fosse feito em grande escala, a transfor­mação poderia ser realizada em uma geração.

Certa vez, Russell tentou colocar algu­mas de suas idéias educacionais em prática na escola que fundou, chamada Beacon Hill. Entretanto seu radicalismo encontrou resis­tência, e sua própria curiosidade, que era grande, logo o levou a outras caüsas e refor­mas. Embora seus esforços em educação na escola Beacon Hill tenham obtido sucesso li­mitado, Russell continuou, até o fim de sua vida, a tentar realizar mudanças através da educação, as quais consideravabenéficas para a humanidade.

Hilary Putnam (1926)

Hilary Putnam tem tentado construir uma forma diferente de realismo, a qual chamou de "realismo interior" em Reason, Truth and History,em 1981, e refinou em trabalhos como The Many Faces of Realism, Realism with a Hu- man Face e Words and Life.Putnam adota uma visão da filosofia nas seguintes linhas: em nossas tentativas de entender a nós mesmos e ao mundo, a filosofia torna-se a educação de adultos\* Ele também fala que, se uma filosofia cabe dentro de uma casca de nozes, é lá que deveria estar. Com essa admoestação emmen- te, o que se segue é apenas uma breve visão geral de alguns elementos centrais do traba­lho de Putnam.

Como Putnam aborda em Realism with a Human Face,a tradição do realismo influencia­da pela física de Newton no século XVII via o universo como uma máquina gigante, o que nos deu uma "visão do olho de Deus" acerca do universo todo. Nós, homens, seriamos mi­núsculos subsistemas naquela máquina, mas ainda capazes de encaixar .a totalidade em nossos processos de pensamento, remanes­centes do cogitode Descartes. A ciência conti­nua a afetar o realismo e, no século XX, físicos no campo da mecânica quântica introduzi­ram um "corte" entre o observador e o univer­so, ou seja, o universo é tão complexo, que a mente humana é incapaz de compreender sua totalidade em uma grande imagem. Somos forçados a ver o universo como observadores dependentes de aparatos teóricos usados para medi-lo em situações experimentais; assim/ adquirimos uma imagem de onda (como na teoria das ondas eletromagnéticas), uma ima­gem de uma partícula (como na teoria atômi­ca) e assim por diante. A partir dessa perspec­tiva, uma visão do olho de Deus acerca do universo simplesmente não é possível.

Quando Russell e Whitehead tentaram desenvolver uma linguagem totalística sim­bólica (uma visão do olho de Deus acerca da lógica e da linguagem) em Principia mathema- tica, eles tentaram fazer generalizações sobre linguagens particulares do ponto de vista de uma linguagem ideal externa. Era como se, armados com uma linguagem ideal, pudes­sem conferir ordem e clareza lógica a uma diversidade confusa. Apesar de seus esforços brilhantes, o projeto fracassou. Segundo Put­nam, o que emergiu de tais fracassos é que, se não podemos tomar uma visão como a do olho de Deus, então dois importantes ramos tradicionais do estudo filosófico estão mor­tos: a metafísica (a teoria da realidade funda­mental) e a epistemologia (a teoria do conheci­mento). Entre as conseqüências dessa percep­ção, estão uma volta ao relativismo e à des- construção, além do desenvolvimento de um movimento novo em filosofia chamado pós- modernismo. Putnam pensa que essas são posi­ções "anti-realistas" e não são alternativas corretas nem as únicas.

Putnam é um crítico do realismo metafí­sico e rejeita as alegações de que: (1) o mundo consiste de uma totalidade fixa de objetos independentes da mente humana, (2) existe apenas uma descrição verdadeira desse mun­do independente e (3) a verdade envolve uma correspondência entre o que dizemos a res­peito do mundo e o que ele realmente é. Em Representation and Reality, Putnam resume o que chama de "realismo interior" (ou, às ve­zes, realismo pragmático). Ele aceita a visão de bom senso de que as estrelas existem e não são criadas pela linguagem (ou pela mente), mas podem ser descritas pela linguagem. Dessa forma, existe uma realidade "objetiva", mas ela deve ser entendida dentro do sentido da "relatividade conceituai". Por exemplo, su­ponha que você levasse uma amiga a uma sala onde houvesse uma cadeira, uma mesa com um abajur, um caderno e uma caneta. Você pergunta a ela: "Quantos objetos há nesta sala?" Ela responde, "Cinco: uma cadeira, uma mesa, um abajur, um caderno e uma caneta". Você pode completar, "E nós dois, não somos objetos na sala?". Sua amiga pro­vavelmente concordaria; porém, se você le­vasse isso a outros níveis, como quantas pági­nas há no livro ou quantas são as moléculas do abajur e se elas não seriam objetos na sala, sua amiga provavelmente pensaria que você está brincando com ela. Na visão de Putnam, nos­sas noções de "objeto" dependem das cir­cunstâncias da situação e do que queremos dizer com a palavra, ou seja, de nosso "esque­ma conceituai", por assim dizer. Dessa forma, a relatividade conceituai é necessária, isto é, o que queremos dizer com "objeto" depende do (é relativo ao) esquema conceituai com o qual enfocamos o mundo "objetivo". Segundo Putnam, o erro do realismo metafísico, parti­cularmente o realismo científico, tem sido supor que um sistema único de organismos e seu ambiente físico, como é determinado ou descoberto pela ciência, contêm todos os obje­tos aos quais alguém pode referir-se. Para Putnam, podemos inventar criativamente novos usos para palavras, de modo que o que queremos dizer com "objeto" não seja firma­do de uma vez por todas como sendo a reali­dade.

Em The Many Faces of Realism, Putnam argumenta que, com relatividade conceituai, ele não quer dizer que "tudo é válido", um relativismo vulgar que sucumbe ao solipsis- mo e à subjetividade absoluta. Putnam sus­tenta que, realmente, alguns fatos no mundo não são inventados por representações men­tais ou pela linguagem. Ao contrário, quando falamos de "fatos", precisamos entender o "esquema conceituai", a linguagem que usa­mos para descrevê-los.

A viagem filosófica de Putnam aproxi­mou-o do pragmatismo e das idéias de Willi- am James e de John Dewey, embora ele ainda se identifique com o realismo.

John R. Searle (1932)

John Searle aceita a posição realista tradicio­nal, segundo a qual um mundo exterior existe independentemente de nossa consciência, e a verdade de afirmações a respeito desse mim-

do depende do quanto essas afirmações cor­respondem ao mundo exterior. Seus interes­ses levaram-no a explicar a realidade social ou como uma realidade objetiva de casamentos, dinheiro, governos, esportes, festas sociais e universidades pode existir em um mundo feito inteiramente de partículas físicas e cam­pos de força. Em The Construction of Social Reality, ele argumenta contra a tendência moderna de interpretar toda alegação de rea­lidade como sendo nada além de criações humanas nas quais não existem "fatos bru­tos", mas apenas construções da mente hu­mana. De fato, a realidade social é criada por atos conscientes e intencionais de organismos humanos para sua própria conveniência, mas a consciência possui uma base biológica e física no sistema nervoso ou no cérebro. Sear- le acredita que, se aceitarmos o fato de uma consciência com bases biológicas e físicas, não veremos separação entre mente e corpo.

Para Searle/ a realidade pode ser abor­dada por, no mínimo, dois ângulos: fatos bru­tos e fatos sociais. É um fato bruto que o monte McKinley tenha gelo e pedras em suas eleva­ções superiores, mas é um fato social que as pessoas possam escrever poemas sobre a be­leza da montanha, ou façam leis para proteger o meio ambiente da montanha. A realidade social é ancorada no mundo natural ou físico, mas tem dimensões mentais e conscientes. Por exemplo, o dinheiro é um fato bruto como um pedaço de papel impresso, uma moeda gravada em metal, ou mesmo umbip eletrôni­co no banco de memória de um computador, mas também é uma representação simbólica consciente e intencional, inventada para nos­sa conveniência como um meio de troca para comprar mercadorias e serviços. Como tal, ele éum fato social e "institucional".

Por isso, Searle faz uma distinção entre as características do mundo que são fatos da tisica e da biologia e aquelas que são fatos da sociedade e da cultura. Os fatos brutos são iadependentes de instituições sociais, ao pas­so que os fatos sociais existem apenas dentro de instituições ou relações sociais que são factu­ais em si mesmas. A realidade social é ancorada na realidade factual bruta do universo físico, porque é criada por organismos humanos biológicos que têm a capacidade de (1) desig­nar funções a existências brutas, (2) ocupar-se com intencionalidades da consciência indivi­dual e coletiva a respeito da condição e do valor dessas funções e (3) desenvolver regras constitutivas a respeito delas. A intencionali- dade refere-se à capacidade da mente humana de representar (ou simbolizar) para si mesma as coisas e as condições do mundo exterior que são distintas dela própria. Essa capacida­de torna possível que se tenha uma vida men­tal consciente. Por exemplo, os homens po­dem moldar pedaços de madeira em objetos funcionais chamados (em nossa língua) "me­sas" e "cadeiras". Como tais, as mesas e as cadeiras não existem apenas como amontoa­dos de madeira (objetos naturais brutos), mas como objetos funcionais criados intencional­mente pelos homens para servir às suas neces­sidades. Podemos ter pensamentos e conver­sas sobre nossas experiências do mundo de forma simbólica e podemos moldar partes do mundo exterior para servir aos nossos propó­sitos, como transformar objetos naturais em materiais de cozinha, ferramentas, computa­dores e medicamentos para salvar vidas.

Segundo a visão de Searle, os objetos sociais feitos da natureza bruta, como cadei­ras ou dinheiro, podem gastar-se com o uso, mas os fatos sociais, como as instituições, não se gastam no mesmo sentido. A realidade social também deve ser vista como "fatos institucionais". Cada vez que usamos uma instituição, o uso parece renová-la, ao invés de gastá-la. Por exemplo, certa vez, usávamos o escambo como um meio de troca econômica, mas o dinheiro provou ser um modo mais conveniente de vida econômica. Muito além dos pedaços físicos de papel e metal que se gastam, a função social do dinheiro tomou-se consciente e intencionalmente institucionali­zada por seus usuários. A maior conveniência do dinheiro renovou, e mesmo fortaleceu, a sua própria instituição econômica. O mesmo pode ser dito das escolas, porque sua impor­tância está não em serem objetos físicos (por exemplo, os prédios, o campus), mas em se­rem instituições sociais que têm um alto valor funcional. A instituição escola é renovada com o uso, quando cada uso realiza nossas intenções conscientes e renova nosso compro­misso com a instituição.

Conforme Searle, um ingrediente essen­cial da realidade social é a linguagem, porque com ela constituímos a realidade institucional por meio da simbolização e da representação. Podemos examinar o mundo biológico e ver que os animais, como as abelhas ou as formi­gas, têm vida social, mas a vida social humana é muito mais complexa, já que os homens podem usar a linguagem para representar ou simbolizar não apenas as coisas do mundo exterior, mas também as coisas relativas ao sentimento e ao pensamento consciente inte­rior. É claro que podemos ter pensamentos sem a lii^uagem, mas eles são inclinações biológicas e cognições bastante primitivas. Por meio da linguagem, constituímos fatos institucionais que são uma grande parte da realidade social. Os fatos institucionais existem apenas através de dispositivos lingüísticos que os constituem. Um pedaço de papel, por si só, não pode ser dinheiro, a menos que as pessoas acreditem que ele é, ou seja, a menos que o constituamos como tal, designando re­gras de função, condição e operação. A lin­guagem toma isso possível, mas não adiciona nenhuma realidade "subjetiva" misteriosa, do outro mundo, pois a linguagem e as insti­tuições também podem ser estudadas como condições factuais objetivas.

O REALISMO COMO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O realismo é uma filosofia perturbadora, de­vido a suas múitas variedades: o realismo clássico, o realismo religioso, o realismo cien­tífico e outros. Essa variabilidade data do tempo de Aristóteles porque, embora sua pro- eminência na filosofia se tenha originado pri­meiramente de suas diferenças com a filosofia de Platão, provavelmente existiram mais si­milaridades do que diferenças entre Platão e Aristóteles. A principal confusão acerca do realismo diz respeito à relação entre o realis­mo religioso e o realismo secular ou científico. O realismo religioso mostra o quão similar é a filosofia de Aristóteles à de Platão ou à de São Tomás. O realismo secular relaciona o traba­lho de Aristóteles ao desenvolvimento da filo­sofia científica pelos trabalhos de Bacon, Lo­cke e Russell. Pode-se dizer que Whitehead incorpora aspectos de cada um em sua inter­pretação do realismo.

Objetivos da Educação

Platão, como um idealista, acreditava que abstrações como a verdade, a bondade e a beleza somente poderiam ser atingidas atra­vés de um estudo das idéias, primeiramente através do uso da dialética. Aristóteles, em contraste, acreditava que as idéias (formas) também são encontradas pelo estudo do mun­do da matéria. Platão e Aristóteles terminam no mesmo ponto, mas o método de chegar lá é diferente. Platão acreditava que se adquire conhecimento das idéias através de sua con­templação, e Aristóteles acreditava que se adquire conhecimento sobre as idéias ou for­mas por meio do estudo da matéria. Enquanto Platão rejeitava a matéria como objeto de es­tudo ou como entidade real, Aristóteles usava a matéria como objeto de estudo para chegar a algo mais.

Para o realista religioso, a matéria não é tão importante em si, a menos que conduza a algo além dela mesma. Aristóteles reconhecia que se pode ver qualquer objeto simples como um objeto de estudo científico, mas isso seria lidar apenas com um aspecto da matéria. Um cientista, ao encontrar uma concha na praia, pode examiná-la descritivamente em termos de tamanho, forma, peso etc. Tais referências, todavia, também deveriam levar o cientista a questões filosóficas ligadas ao passado e ao propósito da concha. Esse processo é ilustra­do pelos esforços científicos contemporâneos para estudar a lua. Espécimes trazidos pelos astronautas são cuidadosamente estudados. Muitas fotografias e composições televisivas são feitas sobre a formação natural da lua, mas elas não foram feitas simplesmente para catalogar sua forma, seu tamanho e seu peso. Na verdade, o propósito é muito mais profun­do. Cientistas e pensadores de várias áreas estão interessados em adquirir conhecimento sobre as origens do universo. Isso mostra que a investigação científica pode conduzir aos mais profundos e fundamentais tipos de ques­tões filosóficas. Dessa forma, pode-se trans­cender a natureza e usá-la para aventurar-se no reino das idéias.

Para o realista religioso, a razão princi­pal para o estudo da natureza é transcender a matéria. O argumento pode ser o seguinte: Deus, que é puro espírito, criou o mundo. Ele o criou a partir do nada, mas colocou a Si próprio déntro do mundo, conferindo-lhe or­dem, regularidade e plano. Estudando o mun­do cuidadosamente e descobrindo sua ordem e regularidade, podemos saber a respeito de Deus. Realistas religiosos, como São Tomás, diriam que esse é nosso principal propósito: Deus criou o mundo para proporcionar um veículo com o qual as pessoas poderiam vir a conhecê-Lo. Os tomistas sustentam que o cur­rículo deve incluir o conhecimento especula­tivo e prático. Por exemplo, a educação auxi­lia o indivíduo a tomar-se consciente de si mesmo, de modo que podemos pensar sobre nossas próprias ações. Por meio do estudo prático da ética, somos conduzidos ao plano mais elevado da realidade suprema ou meta­física. Eles acreditam que a verdadeira educa­ção está sempre em processo e nunca se toma completa; ela é um processo de desenvolvi­mento contínuo da alma humana.

Muitos pensadores (não necessariamen­te os realistas filosóficos) acreditam que a natureza pode fornecer-nos algo maior que ela própria. William Wordsworth, Ralph Waldo Emerson e Henry David Thoreau, to­dos romanticistas do século XIX, usavam o tema de que a natureza pode ser transcendida pelo pensamento e de que os indivíduos po­deriam se aventurar em campos de pensa­mento mais elevados. Os realistas religiosos acreditavam que esse tipo de transcendência deveria ser o principal objetivo da educação.

Os realistas seculares, em contraste, en­fatizam o mundo material sensorial, seus pro­cessos e padrões, em vez do mundo espiritual transcendente para o qual os dados sensoriais podem conduzir. Seu enfoque é basicamente científico. O movimento científico iniciado com Bacon prenunciou uma era de pensa­mento que enfatizava não apenas um enten­dimento do mundo material, mas também o seu controle. Aristóteles indicou a ordem e a regularidade do mundo material, e, pelo mes­mo processo, os cientistas vieram a falar sobre as "leis da natureza".

O realismo secular enfatiza um entendi­mento do mundo material por meio do desen­volvimento de métodos de investigação rigo­rosa. Bacon sugeriu primeiramente que as pessoas deveriam limpar suas mentes dos ídolos da generalização, linguagem e filoso­fia. A dedução, que era o método de pensa­mento preponderante antes de Bacon, basea­va-se principalmente no pensamento racio­nal. Entretanto, a razão somente tinha condu­zido a muitos erros no pensamento de Aristó­teles e às extravagâncias metafísicas dos esco- lásticos. Fora a razão, não importa quão mal- dissimulada, que havia produzido imaginários como sereias, centauros e similares. Para os realistas seculares, a saída para esse dilema - ou seja, decidir quais idéias são verdadeiras - é verificá-las no mundo da experiência.

Locke apoiou muito o empirismo de Bacon, mostrando que as idéias não são natas, mas que, pela reflexão ou pela razão, pode­mos criar idéias, como a de uma vaca roxa, que não existem no mundo da experiência. O movimento empírico que Bacon e Locke in­centivaram requer que as idéias sejam sujeitas à avaliação pública. Isso significa que idéias que não podem ser provadas por experimen­to científico devem ser consideradas apenas hipóteses.

Os realistas seculares promovem um estudo da ciência e do método científico. Eles acreditam que necessitamos conhecer o mun­do para poder usá-lo a fim de garantir nossa própria sobrevivência. Essa idéia de sobrevi­vência é muito importante. Por exemplo, Her- bert Spencer, filósofo e cientista social britâni­co do século XIX, coloca a autopreservação como um objetivo principal e fundamental da educação. Em outras palavras, as coisas de que as crianças mais necessitam saber são aquelas que sustentam suas existências como indivíduos, como membros de uma família, como cidadãos. O realista secular vê nosso controle da natureza como uma grande me­lhoria desde nossos primórdios, quando está- vamos à mercê da natureza. Nossos equívo­cos com a natureza, tais como explicações supersticiosas para tufões e enchentes, leva­ram a muitas crenças falsas. Hoje, nosso avan­ço contínuo depende de um entendimento e de um controle da natureza ainda maior. Po­demos dizer que nossa habilidade técnica co­locou-nos em uma desordem ecológica, mas o realista secular diria que ela pode nos tirar disso.

O realismo secular afirma que as idéias e os fatos essenciais podem ser aprendidos apenas por um estudo do mundo material. Ele coloca grande ênfase em um estudo dos fatos básicos, com o propósito da sobrevivên­cia e do avanço da ciência e da tecnologia. Pode-se dizer que escolas técnicas, como o Instituto de Tecnologia de Massachusetts, são "realistas" em seu enfoque para a educação. A ex-União Soviética parecia preferir esse enfo­que para a educação por razões técnicas e políticas. Nos Estados Unidos, tem havido um forte apoio para uma educação mais técni­ca e científica desde o lançamento do Sputnik em 1957. Muitos críticos educacionais, como o almirante Hyman Rickover, argumentam que a educação americana tornou-se muito "bran­da", lidando com "modismos e balangandãs", e que a educação deve retomar aos estudos básicos, como a matemática e as ciências.

O realismo, como filosofia educacional, tem estado conosco por muito tempo, de um modo ou de outro, mas ele tende a afirmar-se mais em tempos de desordem. É quase como se tivéssemos outras filosofias educacionais para épo tas que lhe são mais proprícias, po­rém o realismo é uma necessidade, devido à alegação de que sempre haverá a necessidade de dados factuais básicos e disciplinas como leitura, escrita e aritmética.

Essa tendência parece evidenciada par­ticularmente após os soviéticos terem lança­do seu primeiro satélite. Muitas pessoas acre­ditam que o segundo lugar dos Estados Uni­dos em técnica nesse caso aconteceu, em gran­de parte, como resultado de as escolas não ensinarem matérias básicas suficientes, prin­cipalmente nas ciências e na matemática. Ri­ckover aponta para a escassez de cientistas norte-americanos competentes, em compara­ção com os soviéticos, e louva a educação suíça por sua aderência ao básico, acreditan­do que o sistema norte-americano deveria proceder da mesma forma. Ele colocava a culpa de grande parte de nossa falta de conhe­cimento técnico e criatividade em JohnDewey e nos progressistas, que estavam promoven­do uma educação que Rickover considerava ser não apenas superficial, mas realmente perigosa em termos de sobrevivência. Um crítico ainda mais cáustico foi Max Rafferty, cujo livro Suffer Little Children foi extrema­mente popular. Ele acreditava que matérias básicas e outros elementos da educação norte- americana, como a preocupação com a reli­gião, com o patriotismo e como capitalismo, estavam sendo negligenciadas.

Um grupo de educadores que estava muito preocupado com o declínio das matérias básicas nas escolas americanas formou uma organização chamada Conselho para Eduojár- ção Básica. Essa organização lutou ativamente para manter e adicionar matérias básicas nas escolas, não apenas a leitura, a escrita e a arit­mética, mas também matérias como a ciência e a história. Um dos principais porta-vozes des­se conselho, James Koemer, acreditava que parte do problema está no treinamento dos professores, que recebem cursos gerais, ao in­vés de mais estudos básicos, e que vêm intelec­tualmente empobrecidos para a sala de aula.

Um problema importante, segundo os realistas, é determinada doença da cultura geral causada pela falta de compromisso com valores fundamentais. Isso aparece no colap­so da disciplina e no desprezo às tradições básicas. Talvez a melhor ilustração disso seja o fato de as escolas Se terem afastado da concentração em conteúdos essenciais como a leitura, a escrita, a aritmética e o desenvolvi­mento do caráter.

O movimento de "educação aberta", que ganhou grande atenção no final dos anos 1960 e início dos 1970, é um exemplo desse afasta­mento. Em vez de as crianças estudarem as­suntos que são essenciais, mas nem sempre motivadores, foi instituída uma ética "faça do seu próprio modo", segundo a qual as crian­ças eram encorajadas a "explorar" e " desco­brir" coisas que as interessavam pessoalmen­te. Isso criou um problema, segundo os realis­tas, porque as crianças raramente têm interes­ses claramente identificados e com suficiente foco para direcionar seu desenvolvimento educacional necessário. Além disso, elas nem sempre sabem o que é melhor para si ou do que necessitam, e tal fato é confirmado por adultos que, mais tarde, acusam sua educação de não tê-las preparado para o mundo real. Talvez a principal evidência da falha dos en­foques "de descoberta" e "aberto" seja, con­forme os realistas, o embaraçoso número de formandos do ensino médio funcionalmente analfabetos.

O colapso do compromisso com valores culturais básicos não é limitado à educação e reflete-se na sociedade como um todo. A con­fusão em ramo da guerra do Vietnã e o papel dos Estados Unidos nela é apenas um exem­plo. A democracia depende do debate públi­co, mas muitos realistas pensavam que a dis­posição da sociedade organizada de permitir que jovens se rebelassem contra a autoridade, quando o país estava envolvido em um confli­to militar, refletia a extensão do colapso e do fracasso da educação em garantir a fidelidade a valores básicos.

Uma outra ilustração da acusação rea­lista de que as escolas ignoram os valores básicos foi o escândalo de Watergate, no qual funcionários do governo, incluindo o presi- «fej^^tammAuvQlvidos em uma ocultação àe átivièLahes

Críticos apontaram para o fato de que todas as pessoas envolvidas nesse escândalo haviam freqüentado escolas norte-americanas, as quais aparentemente fracassaram em instilar os traços de caráter e valores básicos necessá­rios para a liderança ética. Pode-se questionar se, tanto tempo após o escândalo de Waterga­te, as escolas já tenham progredido para cum­prir esse desafio. Acusações sobre escândalos e má conduta de indivíduos em posições de destaque são abundantes. Apesar de toda a conversa sobre "volta ao básico" e "responsa­bilidade" em educação, muitos observadores de orientação realista questionam o que real­mente vem sendo feito.

Esse fracasso pode ser visto não apenas nos âmbitos locais e nacionais, mas também em casos internacionais. Muitos críticos indi­cam a erosão do poder político, econômico e militar dos Estados Unidos. Norte-america­nos são mantidos reféns de governos estran­geiros militarmente fracos, e o país encontra- se virtualmente impotente para agir. Outras nações são invadidas por vizinhos poderosos, e os Estados Unidos parecem incapazes de reafirmar outrora potente política. Provavel­mente, o mais frustrante de tudo sejam aque­las ocasiões nas quais o poderio econômico norte-americano, uma força muito alardeada no passado, esteja à mercê de pequenas na­ções que controlam fontes de energia. Muitas nações têm visto a educação como uma forma de atingir poder econômico, político e militar, e os críticos questionam por que os norte- americanos não utilizam essa fonte agora, demonstrando um compromisso com a edu­cação através da expansão de fundos e pro­gramas, ao invés das restrições orçamentárias que estão atualmente em moda.

Uma das conseqüências mais trágicas é que o talento de nossa fonte mais preciosa - os intelectualmente talentosos - está sendo des­perdiçado. Cursos "diluídos" e "modismos e balangandãs" têm limitado o desenvolvimen­to de estudantes superiores, rebaixando-os para o nível do denominador comum. Livros didáticos refletem isso com seu material de leitura simplificado e conteúdo preparado xbí&cq aluno "médio". Em vez de ele­var o aluno até suas capacidades acadêmicas, tais práticas apenas o rebaixam a uma média "aceitável".

Os expoentes modernos de uma pers­pectiva realista têm defendido um enfoque chamado The Great Books ofthe Western World, também adotado por alguns idealistas. Arti­culado por figuras como Robert Hutchins e Mortimer Adler, esse enfoque enfatiza o eo- nhecimento compreensivo que tem sido trans­mitido através dos tempos. Dessa forma, o currículo deveria ser organizado em tomo desses grandes livros que, embora possam ter centenas de anos de idade, ainda apresentam um conhecimento fundamental sobre a exis­tência individual e social, as instituições hu­manas, o esforço intelectual e moral e a ordem natural das coisas. O St. John's College, em Anápolis, tem um programa como esse em operação e é um bom exemplo do tipo de educação que os defensores do realismo clás­sico favoreceriam. Em St. John's, os estudan­tes lêem e analisam os clássicos e, então apli­cam-nos para um entendimento de proble­mas atuais. Apesar de nenhum livro com me­nos de 50 anos estar na lista oficial dos Great Books, os estudantes são encorajados a ler es­critores dos últimos tempos, como William Faulkner e Ernest Hemingway, como leitura suplementar. A ênfase em leituras clássicas e modernas, entretanto, está voltada a verda­des universais que são pertinentes a pessoas de todas as épocas e lugares.

Seguindo essa linha de raciocínio, uma proposta para reforma educacional que tem provocado muito interesse, desde 1982, é The Paideia Proposal, de Adler, em nome dos mem­bros do Paideia Group. Nessa proposta, as recomendações básicas são (1) que a escola seja um sistema único, com uma única condu­ta, e (2) que seja geral, não-especializada e não-vocacional. Embora Adler dê a devida consideração às habilidades (como a resolu­ção de problemas) e às disciplinas (como ma­temática, história, geografia e estudos sociais), uma forte ênfase é atribuída a idéias encontra­das em literatura, filosofia e arte. Isso confere um matiz idealista às posições de Adler, mas ele argumentaria que esse corpo de conheci­mento é uma realidade independente que os estudantes necessitam conhecer. Adler crê que todos os estudantes deveriam deparar-se com essas grandes idéias e que a melhor ma­neira de ensiná-las é por meio do método socrático (maiêutico) de perguntas e respos­tas. O enfoque à educação de Adler refere-se à Grécia clássica e à filosofia de Aristóteles.

As propostas de Adler, embora receben­do bastante atenção da imprensa, ainda não resultaram em nenhuma reforma educacio­nal importante. Muitos educadores susten­tam que Adler promove uma concepção eli­tista da educação, segundo a qual apenas os alunos "inteligentes" são capazes de dominar o material com algum grau de profundidade. Outra crítica é que essa é apenas uma outra forma de movimento "volta ao básico". Em Paideia Problems and Possibilities, uma continu­ação para The Paideia Proposal, Adler argu­menta que, embora existam similaridades com um movimento de volta ao básico, também existe algo diferente, no sentido de que o enfoque "Paideia" enfatizado é o de discus­são, o qual não é usado geralmente no ensino do básico. Em resposta à acusação de ser elitista, Adler afirma que esse enfoque para a aprendizagem é projetado para todos os estu­dantes, e não apenas para aqueles destinados à universidade. Ainda que as propostas de Adler não tenham resultado em uma ampla reforma escolar, ainda atraem a atenção. Por exemplo, o Paideia Program, dirigido por Ad­ler, continua a operar no Institute for Philoso- phical Research da University of Chicago, e o National Center for the Paideia Program foi inaugurado na University of North Carolina em setembro de 1988.

Os críticos dos defensores da "educação básica" consideram-nos alarmistas e dizem que seu enfoque para a educação relembra as escolas norte-americanas de uma era passa­da. Esses críticos afirmam que a educação básica é de um enfoque conservador, um rea­lismo mais interessado em fatos do que em um entendimento multicultural, criatividade e relacionamentos humanos. Muitos educa­dores sustentam que os fatos podem ser ensi­nados em uma atmosfera agradável, sem o estilo de educação de rotina associado ao rea­lismo. Os realistas respondem dizendo que esse argumento é uma ocultação para o fato de as escolas negligenciarem as árduas tarefas da educação.

Entre 1982 e 1984, surgiram vários dos­siês nacionais sobre educação, como Making the Grade (Twentieth Century Fund), America 's

Competitive Challenge (Business-Higher Edu- cation Forum), Academic Preparationfor Colle- ge (College Entrance Examination Board), Action for Excellence (Education Commission of the States), Education and Economic Progress: Tozvard a National Educational Policy (Camegie Corporation), e A Place Called School: Prospects for the Future, de John Goodlad. Esses dossiês enfatizam a crença de que a educação ameri­cana está com problemas e de que talvez alguma cirurgia radical seja necessária para corrigir a situação.

O dossiê mais amplamente discutido, A Nation at Risk, foi escrito pela Comissão Nacio­nal de Excelência em Educação e foi publicado por Terrel H. Bell, o então secretário norte- americano de educação. Nele, eram feitas as seguintes recomendações para todas as escolas de ensino médio: quatros anos de inglês, três anos de matemática, três anos de ciências, três anos de estudos sociais e meio ano de informá­tica. Para aqueles que irão para a faculdade, dois anos de uma língua estrangeira também foram recomendados. Em geral, o relatório sustentava padrões mais rigorosos e mensurá­veis nas escolas, um uso mais eficiente da atual jornada escolar e uma jornada mais longa, ou um ano escolar maior. Além disso, o dossiê também recomenda maiores padrões de ensi­no, aptidão para o ensino, assim como compe­tência demonstrada e um papel de liderança por parte dos diretores e superintendentes.

Os críticos apontam que essas propostas não contêm nada de realmente novo e que elas só parecem endossar muitas das refor­mas recomendadas pelas organizações edu­cacionais conservadoras e "de direita". Com relação ao dossiê, talvez o aspecto mais significativo seja o próprio título, ou seja, a Comissão Nacional de Excelência acredita que, amenos que tais mudanças sejam implemen­tadas, os Estados Unidos, como nação, correm um risco, e muitos interpretam esse risco como sendo o de não se alcançarem outros países econômica e militarmente.

Tudo isso demonstra um objetivo realis­ta comum: é preciso equipar os estudantes com conhecimento objetivo do passado e do presente e auxiliá-los no avanço do conheci­mento. Os realistas argumentam que somente podemos fazer isso provendo conhecimento básico e essencial aos estudantes.

Embora os realistas compartilhem de muitas preocupações similares, também exis­tem variações. Eles concordam que as escolas deveriam promover os conteúdos essenciais e que cada um define essencial de uma perspec­tiva diferente. Por exemplo, Whitehead era quase idealístico em sua recomendação de que a educação estivesse primeiramente pre­ocupada com as idéias, mas ele condenava o que chamou de "fragmentos de informação" e "idéias inertes", porque as idéias deveriam ser aprendidas em um contexto prático e útil. O que toma esse pensamento realista é a visão de que se aprende mais verdadeiramente no mundo material onde realmente se vive. Ele defenderia estudos clássicos e especializados se estes tivessem uma aplicação importante aqui e agora. A inércia, ele sustentava, é um perigo central em toda educação; conseqüen­temente, a visão de Whitehead do essencial pode ser muito diferente do que outra pessoa vê como necessário, porque ele tinha uma noção distinta do que a educação deveria conter.

Os realistas atribuem grande ênfase ao caráter "prático" da educação, e seu conceito de prático inclui educação para a moral e desenvolvimento do caráter. John Locke, Jo- hann F. Herbart e Herbert Spencer sustenta­vam que o principal objetivo da educação deveria ser a educação moral. Whitehead apro­xima-se dessa opinião, ao dizer que "a essên­cia da educação é que ela seja religiosa". Spen­cer (em seu ensaio "Qual conhecimento é de maior valor?") afirmava que a ciência propor­ciona a educação moral e intelectual, pois a busca da ciência requer integridade, auto- sacrifício e coragem. Para Locke, é preferível desenvolver o caráter a treinar intelectual­mente; todavia a sua visão sobre a educação do caráter parece ter sido dirigida primeira­mente à pequena nobreza de seu tempo, a qual deveria servir de exemplo para o resto da sociedade. Herbart pensava que a educação moral é baseada no conhecimento, e Spencer concordava com essa teoria.

Assim, podemos ver enfoques diferen­tes para um ponto comum. Os realistas con­cordam em que a educação deve ser baseada em conhecimento prático e essencial, o qual existe independentemente do conhecedor, mas divergem em seus enfoques individuais para a realidade independente. Uma outra linha comum é que os contéudos essenciais e as práticas da educação conduzem a algo além delas próprias, uma visão distintamente aristotélica; ou seja, ela procede da matéria para a forma, da imperfeição à perfeição. Os realistas são aristotélicos, ao verem a educa­ção como o processo de desenvolver nossos poderes racionais ao máximo para que possa­mos levar uma vida próspera.

Métodos da Educação

O realista secular sustenta que um entendi­mento adequado do mundo requer um enten­dimento dos fatos e das maneiras de ordenar e classificar o conhecimento. O estabeleci­mento de leis científicas, por exemplo, depen­de da verificação de dados factuais atualiza­dos. As escolas devem ensinar os fatos funda­mentais sobre o universo, e um bom progra­ma escolar irá apresentar o material de formas interessantes e agradáveis. Não somente os fatos, mas os métodos de chegar-se aos fatos devem ser ensinados. O realista atribui uma enorme ênfase à razão crítica, com o auxílio da observação e da experimentação.

O realismo secular tem tido impacto mais recente na filosofia da educação do que o realismo religioso. Não é de surpreender que, por exemplo, críticos como Hyman Ri- ckover e James Bryant Conant também fos­sem cientistas.O tipo de educação que promo­vem é principalmente técnico e conduz à es­pecialização. A idéia de especialização, tão repugnante para o idealista, surgiu dos esfor­ços para refinar e estabelecer um conhecimen­to científico definitivo. Os realistas seculares alegam que o generalista está propenso a amplos vôos fantasiosos, dos quais muito pouco pode ser verificado. É muito importan­te estabelecer o que sabemos, e isso somente pode ser realizado agregando-se os esforços de muitas pessoas, cada uma trabalhando em um pequeno componente do conhecimento. Os realistas acreditam menos na personalida­de do que na eficácia do professor para comu­nicar um conhecimento útil a respeito do mun­do.

Os realistas defendem o método exposi- tivo e outras maneiras formais de ensino. Embora objetivos como a auto-realização te­nham valor, os realistas sustentam que esta acontece melhor quando os estudantes são conhecedores do mundo exterior. Conseqüen­temente, eles devem estar expostos aos fatos, e o método expositivo pode ser um modo eficiente, organizado e ordenado de realizar tal objetivo. O método expositivo não é o único que os realistas promovem; eles insis­tem que, qualquer que seja o método usado, ele deve caracterizar-se pela integridade que provém de um conhecimento sistemático, or­ganizado e fidedigno.

Reflitamos por um momento sobre nos­sa caótica história e como temos sofrido devi­do à ignorância acerca das coisas como dieta balanceada, doenças e causas de desastres naturais, temas que, hoje em dia, são de co­nhecimento básico. Nossa compreensão do conhecimento e do gozo de uma vida me­lhor resultou de um lento, porém constante, acúmulo de fatos. As pessoas não poderiam existir por muito tempo sem, no mínimo, alguns fatos básicos.

Os realistas pensam que o aspecto factual de aprender não deveria ser doloroso ou maçante; de fato, eles dizem que a aprendiza­gem deveria ser tão agradável quanto provei­tosa. Locke pensava que a brincadeira era um evidente auxílio ao aprendizado. Parece que ele teve uma grande compreensão de psicolo­gia infantil e defendeu métodos que hoje são considerados modernos. Além de afirmar a utilidade da brincadeira, Locke preconizava que as crianças não deveriam ser aborrecidas com lições maçantes, nem forçadas além de seu nível de aptidão (mesmo que isso signifi­casse um ano de atraso em aprender a ler); elas deveriam receber recompensas positivas para encorajar aprendizagem futura e o pro­fessor nunca deveria forçar a criança além de suas inclinações naturais. Em muitos aspec­tos, Locke foi um tipo de precursor da teoria educacional moderna. Seu reconhecimento de que as crianças não devem ser forçadas além de suas habilidades e aptidões soa atual, e sua sensibilidade às "inclinações naturais" das crianças é muito semelhante a alguns dos preceitos básicos das teorias modernas de crescimento e desenvolvimento infantil.

Embora alguns realistas, como Locke, fossem sistemáticos e organizados do ponto de vista de aspectos específicos da criança e do desenvolvimento, outros, como Whitehead, procuravam padrões mais gerais na atividade humana. Whitehead falou do fluxo "rítmico" da educação, que pode ser diferenciado em três estágios principais. O primeiro é o estágio do romance (até os 14 anos), no qual a atividade educacional da criança deve ser caracterizada principalmente por descobrir temas amplos, moldar questões e tramar experiências novas. O segundo (dos 14 aos 18 anos) é o estágio da precisão, caracterizado pelo estudo disciplina­do de conhecimento particular e específico. O terceiro é o estágio da generalização (dos 18 até aproximadamente os 22 anos), em que os estudantes se tomam capazes de lidar com experiências imediatas nas quais aplicam os princípios do conhecimento à vida.

Apesar da atenção dada à natureza da criança e ao fluxo da experiência por pensa­dores realistas como Locke e Whitehead, os críticos do realismo apontam que, na prática, o realismo é rígido. Eles alegam que, de fato, a teoria realista resulta em práticas como os "cinco passos formais da aprendizagem" de Herbart, a saber: preparação, apresentação, associação, sistematização-generalização e aplicação. Russell Hamm aponta que tal enfo­que conduz mecanicamente à revisão de tema, à apresentação de material novo, a um perío­do de perguntas e respostas, ao trabalho de ciasse e à atribuição de novo tema. Herbart, par exemplo, também recomenda que as cri­anças sejam mantidas ocupadas o máximo possível e que a punição física seja adminis­trada quando necessário. Suas recomenda­ções refletem a afinidade realista com a preci­são e a ordem. O desejo por ordem e precisão é encontrado em práticas como bater sinetas, atribuir tempo para estudo, setorização, pla­nos diários de aula, horários de disciplinas, crescente especialização no currículo, materi­ais curriculares previamente embalados e al­gumas formas de organização administrativa.

Embora os realistas promovam a impor­tância do conhecimento do universo físico, os fins para os quais tal conhecimento é colocado por realistas religiosos e seculares são dife­rentes. Os realistas religiosos acreditam que o conhecimento deve conduzir basicamente a coisas além de si próprio, tais como Deus ou a Verdade. Uma obrigação fundamental do pro­fessor é ajudar o estudante a aprender a res­peito do mundo e a enxergar o uso desse conhecimento como uma maneira de atingir objetivos. Em algumas escolas paroquiais, por exemplo, os alunos estudam áreas como geo­grafia, história e ciência, mas essas disciplinas são apresentadas de modos que enfatizam as idéias religiosas ou a moralidade. O realista secular, por sua vez, tende a ver o conheci­mento do mundo físico principalmente por seu valor utilitário para aperfeiçoar a tecnolo­gia e desenvolver a civilização. Embora os realistas possam ensinar as mesmas coisas, eles o fazem com propósitos diferentes.

Muitos realistas defendem o ensino ba­seado na competência, na responsabilidade e no desempenho. Eles supõem que o cresci­mento educacional em termos de competên­cia, desempenho e conhecimento dos fatos pode ser alcançado e é mensurável até certo ponto. Além disso, embora possa ser difícil medir o crescimento de um estudante em áreas como valores, considerações éticas e relações sociais, os realistas geralmente sus­tentam que tudo o que existe pode, de alguma forma, ser medido. A melhor maneira de en­focar e lidar com problemas como a ética é por meio de nosso conhecimento sobre os fatos da ética. Talvez, por exemplo, a melhor ética mostre-nos como afinarmo-nos com as leis da natureza.

Os realistas contemporâneos também enfatizam a importância da pesquisa e do desenvolvimento científico. O "movimento científico em educação" vem sendo realizado desde 1900 e tem causado o avanço do conhe­cimento em psicologia e fisiologia da educa­ção e enfoques desenvolvimentistas para a educação. Esse movimento foi amplamente responsável pelo grande uso de testes de QI, testes padronizados de desempenho, testes de diagnóstico e testes de competência. O currículo refletiu o impacto do movimento, com o aparecimento de listas de trabalho pa­dronizadas, agrupamento homogêneo de es­tudantes baseado na inteligência e livros de leitura padronizados e seriados. O movimen­to também gerou a aplicação de técnicas ad­ministrativas mais precisas e empiricamente fundamentadas. Um desenvolvimento mais atual foi o crescente uso da informática nas escolas. Embora tais desenvolvimentos te­nham freqüentemente encontrado resistên­cia e ataques acirrados, esse aspecto do realismo na educação parece ter encontrado crescente aceitação por muitos educadores.

Alguns críticos contemporâneos da educação norte-americana, muitas vezes, atacam o uso disseminado da informática como um mal fundamental nas escolas. Outros, embora menos ácidos em sua crítica da tecnologia e da ciência em si, lutam com a teoria realista básica por ser ela a culpada do mau uso da ciência e da tecnologia e por pensarem que os realistas aceitam e jamais criticam coisas que forem rotuladas como "científicas". Seja qual for a posição que se deseje tomar sobre a questão, a própria existência dela é testemunho da vitalidade que as idéias realistas ainda possuem.

Currículo

Embora os realistas tenham posições diferen­tes sobre quais disciplinas deveriam consti­tuir o currículo, eles concordam no fato de que os estudos devam ser práticos e proveitosos. Locke aprovava estudos práticos como leitu­ra, escrita, desenho, geografia, astronomia, aritmética, história, ética e direito, com estu­dos complementares de dança, esgrima e equi­tação. Assim como Friedrich Froebel (o pai do jardim de infância), ele enfatizou o valor edu­cacional das brincadeiras e da atividade física e acreditava que as crianças deveriam passar tempo ao ar livre, acostumando-se com "calor e frio, sol e chuva". Focalizou sua atenção na pessoa completa e valorizou não apenas inte­resses intelectuais, mas também a dieta, o exercício e a recreação. Acreditava que a ins­trução em leitura deveria começar assim que a criança fosse capaz de falar e que a escrita deveria começar logo após. Promoveu os es­tudos de línguas, especialmente o francês e o latim. Ele também favorecia a jardinagem e a carpintaria, assim como a idéia de uma "gran­de turnê", acompanhada de um tutor.

Ao lermos atentamente as obras de Lo­cke, encontramos, em seu sistema, dois tipos de currículo, um para o rico e outro para o pobre. Locke propôs que todas as crianças entre as idades de 3 e 14 anos cujos pais estivessem recebendo assistência social fos­sem mandadas para semi-internatos pelo tem­po que residissem com os pais. Elas deveriam trabalhar nessas escolas, de modo a não so­brecarregarem o governo financeiramente. Enquanto estivessem lá, teriam "uma gorda ração diária de pão" e, durante o frio, "um pouco de mingau quente". Elas aprenderiam as habilidades da fiação, tricô, "alguma outra parte da manufatura de lã" e receberiam "al­gum senso de religião".

Uma característica histórica do currí­culo realista tem sido a grande atenção dada ao uso da didática e ao estudo de objetos em educação. Por exemplo, John Amos Come- nius, teólogo e educador do século XVI, foi o primeiro a introduzir um grande uso de ima­gens no processo educacional. Ele acreditava ser possível ao indivíduo assimilar todo o conhecimento, se fornecido o tipo adequado de educação. Esse tipo adequado de educação deveria basear-se em um currículo para aper­feiçoar os poderes naturais por meio do treinamento dos sentidos. Ele enfatizava a importância de estudar a natureza, e seu currículo incluía disciplinas como física, ótica, astronomia, geografia e mecânica. Ao enfatizar o objetivo "pansófico" de atingir todo o conhecimento, Comenius acreditava que as escolas deveriam ser lugares agradá­veis, com professores simpáticos.

Essa idéia de desenvolvimento dos sen­tidos na educação também foi adotada por Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi e Friedrich Froebel entre outros. Pestalozzi sustentava que "a impressão da natureza pelos sentidos é a única base da instrução humana, pois ela é a única base verdadeira do conhecimento humano". Tudo o que se segue, acreditava, é resultado dessa impres­são dos sentidos. Pestalozzi promoveu ha­bilidades como a fiação e a jardinagem; dis­ciplinas como a aritmética deveriam ser cor­relacionadas com a natureza, fazendo com que as crianças aplicassem os números aos objetos. Froebel, que estudou no Instituto Pestalozzi, em Frankfurt, também acredita­va no "estudo de objetos", sendo seus prin­cipais métodos educacionais focalizados em "presentes", canções e jogos. Embora as téc­nicas educacionais de Froebel partam do mundo material, com objetos materiais, ele via todas as coisas unificadas em Deus, que expressava a Si próprio na natureza física e no espírito humano.

Herbart foi outro educador realista soli­damente influenciado por Pestalozzi, e criti­cava o que caracterizava como o currículo atomístico do seu tempo. Ele acreditava em um sistema de "correlação e concentração", por meio do qual cada sujeito iria relacionar- se e integrar-se com outros sujeitos. O ensino, acreditava, deveria ser multilateral. A geo­grafia, a economia e a história deveriam ser ensinadas para que o estudante pudesse en­xergar as relações que fornecem as bases para um novo conhecimento. Herbart pensava que as idéias são mantidas vivas pelo interesse e que uma das funções da educação é garantir que as idéias sejam mantidas na mente por meio de livros, palestras e outros dispositivos de ensino .

Uma educadora mais recente que pro­moveu o interesse e o uso de objetos no pro­cesso educacional foi Maria Montessori. O método Montessori proporciona todo tipo de experiências com blocos, cilindros e padrões geométricos. Esses objetos auxiliam não ape­nas o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também o seu desenvolvimento físico.

Embora seu enfoque tenha sido origi­nalmente projetado para crianças portadoras de incapacidades mentais, Montessori mais tarde o expandiu para incluir todas as crian­ças. Ela acreditava que podemos conhecer as crianças observando-as e pensava que muitos educadores interferem com suas "atividades espontâneas". Em The Secret ofChildhood, ela sustenta que as crianças têm um mundo se­creto próprio, o qual os educadores podem vir a conhecer, se fizerem um esforço. Educar significa remover as barreiras do caminho que uma criança toma para descobrir o mun­do e a educação deve ocorrer em um "ambien­te preparado", com materiais que as crianças possam utilizar e que as ensinem como apren­der. Esse método está solidamente ligado à defesa realista educacional da percepção dos sentidos e das lições com objetos.

Quando temos uma visão geral do que os educadores realistas propõem em termos de currículo, vemos que ele tende a valorizar aspectos físicos e mentais do educando, a enfatizar assuntos relativos a alguma realida­de exterior objetiva e a efetivar sua aborda­gem de maneira sistemática e organizada.

1. O Papel do Professor

Desde os tempos mais antigos, um dos propó­sitos da educação tem sido ensinar aos estu­dantes algum tipo de conhecimento necessá­rio à sobrevivência. No Egito antigo, espera­va-se que os estudantes soubessem as neces­sidades religiosas e políticas e se preparassem para uma vida após a morte. Na Grécia e em Roma, os jovens aprendiam a oratória como um modo de melhorar sua situação na vida. Na Idade Média, uns poucos eram prepara­dos para o sacerdócio, enquanto outros apren­diam os códigos da cavalaria. Na história antiga da América do Norte, por exemplo, os índios americanos elaboravam cerimônias durante as quais ensinavam os modos de vida da tribo aos jovens.

A educação tem sido usada sempre como uma maneira de ensinar assuntos essenciais para as pessoas. Nesse aspecto, ela tem tido uma valorosa função. A necessidade de saber esses assuntos essenciais não é menor hoje em dia, argumenta o realista; de fato, ela é prova­velmente maior, pois existemmais coisas para aprender do que nunca. Quando as pessoas deixam de ensinar uma criança como ler e escrever, elas condenam essa criança à difi­culdade em procurar um trabalho, em enten­der informações vitais ou em desenvolver-se socialmente. É possível que, devido a essa limitação, a criança torne-se um peso, em vez de um recurso, para a sociedade. Do mesmo modo, quando as pessoas deixam de ensinar a uma criança os tipos de preparação e habili­dades necessários para o desenvolvimento científico e intelectual, elas não estão usando as escolas em sua capacidade máxima.

Os realistas enfatizam o papel do pro­fessor no processo educacional. O professor deve apresentar o material de uma forma sistemática e organizada e promover a idéia de que é possível usar critérios definidos ao se fazerem julgamentos a respeito de arte, eco­nomia, política e ciência. Por exemplo, os realistas afirmam que uma obra de arte, como uma pintura, pode ser avaliada em termos de critérios objetivos, tais como o tipo de pince­lada usada, o sombreamento de cores, o ba­lanço e a qualidade do objeto-tema, além da mensagem transmitida. O mesmo aplica-se à atividade da educação, pois é possível utilizar certos critérios objetivos ao julgar se determi­nadas atividades particulares são válidas - por exemplo, o tipo de material apresentado, sua organização e aplicabilidade à constitui­ção psicológica da criança, a adequação do sistema de promoção e sua capacidade de atingir resultados desejados.

Embora os realistas argumentem que a educação deve desenvolver habilidades téc­nicas e produzir especialistas e cientistas, eles não se opõem à educação nas humanidades. Pensam, todavia, que as escolas não estão ensinando as humanidades de um modo que conduza ao desenvolvimento cognitivo ou ao conhecimento e aos valores tradicionais. Atu­almente esse tipo de questão é calorosamente debatido em círculos educacionais, particu­larmente em educação superior, e diz respeito ao impacto do que pode ser chamado de teo­rias de educação "pós-modernas". The Closing of the American Mind, de Allan Bloom,Illiberal Education, de Dinesh D'Souza, e Tenured Radi­cais, de Bruce Kimbal, são apenas três livros que adquiriram atenção, atacando o que os autores acreditam ser o impacto negativo das teorias multiculturais e pós-modernas. Em essência, os críticos acreditam que o pós-mo- demismo está enfraquecendo a educação li­beral por promover um relativismo descuida­do e distanciando as escolas do ensino do conhecimento tradicional ou da descoberta e da disseminação de conhecimento novo.

Alguns filósofos realistas foram atraí­dos para esse debate. Searle pensa que o desa­fio pós-moderno está atingindo as próprias raízes da tradição racionalista ocidental, fun­damentada no realismo. Searle identifica o que vê como as seis afirmações básicas da tradição racionalista-realista ocidental que estão em jogo:

1. A realidade existe independentemente da mente humana.
2. Embora nossas representações da reali­dade exterior sejam feitas por meio de uma invenção humana chamada lingua­gem, isso não significa que o que descre­vemos seja meramente subjetivo.
3. A verdade é encontrada em representa­ções precisas da realidade independen­te, e uma afirmação é verdadeira se, e somente se, ela corresponder aos fatos (a teoria da verdade da correspondência).
4. O conhecimento é objetivo e não depen­de de sentimentos e atitudes subjetivas.
5. A lógica e a racionalidade fornecem os padrões intelectuais do que significa ser razoável.
6. Esses padrões intelectuais não estão "à disposição de qualquer um", mas forne­cem critérios objetivos para a excelência e a realização intelectual.

Segundo Searle, a posição racionalista oci­dental tem sempre estado sujeita à crítica, incluindo a autocrítica, mas o que os pós- modernistas buscam não é a crítica para esta­belecerem novos critérios de racionalidade, e sim o abandono de tais padrões de objetivida­de, verdade e racionalidade em favor de trans­formações sociais e políticas que consideram atraentes. As humanidades são a parte do currículo que tem sido mais vulnerável, e em casos como esse a ênfase não parece estar em ensinar os indivíduos a desenvolverem iden­tidades com uma cultura intelectual univer­sal, mas em definir-se de acordo com sua raça, classe, gênero ou etnia. No lugar de padrões objetivos de verdade, os pós-modernos ado­tam a representatividade multicultural como o padrão para o conteúdo curricular e para a composição do corpo docente. Em vez de "grandes livros da literatura", fala-se de tex­tos; em vez de uma disciplina acadêmica como o campo a ser estudado, a disciplina toma-se a causa a ser implementada. Entretanto nem todos os filósofos realistas vêem o desafio multicultural "pós-modemo" como uma ame­aça. Hilary e Ruth Anna Putnam pensam que o pluralismo cultural é uma característica da qual os educadores podem tirar grandes van­tagens.

Educadores.realistas, como Harry Brou- dy, gostariam de que os professores tivessem uma visão crítica do que estão fazendo. Espe­ra-se que, ao verem os efeitos negativos que as tendências da educação contemporânea po­dem estar tendo, eles retornem a assuntos mais básicos. Os realistas reclamam que têm sido comparados com figuras caricaturais, como Mr. Gradgrind, de Charles Dickens, e fchabod Crane, de Washington Irving. Eles dizem que não defendem a simples aprendi­zagem por repetição e memorização dos fa­tos, nem dispensam a resolução de proble­mas, projetos e experiências agradáveis em atividades de aprendizagem. Não obstante, acreditam que tais experiências devem ser frutíferas em termos de produzir estudantes com conhecimento e habilidades necessárias. Eles gostariam muito de ver nossas institui­ções de ensino superior produzirem especi­alistas em ensino que serviriam como modelos para o desenvolvimento futuro de estudantes.

CRÍTICA AO REALISMO NA EDUCAÇÃO

O realismo tem adquirido uma importância estável na educação norte-americana. Dizer que esse avanço iniciou com o Sputnik e o conseqüente clamor científico em 1957 e 1958 não seria verdadeiro, embora esse evento cer­tamente tenha acelerado o movimento. O re­alismo recebeu seu maior impulso da idade industrial e tecnológica que tem caracteriza­do a sociedade americana desde o fim do século XIX até o hoje. Pouco admira que nos­sas escolas vejam como sua principal tarefa o treinamento e a preparação de profissionais e técnicos, em uma sociedade na qual as habili­dades técnicas e profissionais são tão estima­das. Ainda assim, muitos críticos consideram essa tendência como sendo de pouca visão e desumanizadora, servindo primeiramente de instrumento para interesses materiais. Embo­ra os realistas clássicos e religiosos ainda reco­nheçam os nobres fins dos valores espirituais e morais, os críticos alegam que os realistas científicos geralmente sustentam uma con­cepção materialista da natureza humana, in­clinada para o controle e a ordem social.

Apesar dos problemas de ordem e con­trole estarem relacionados com o realismo secular e científico, evidências sugerem que o preconceito com relação à ordem e ao con­trole remonta a Aristóteles e São Tomás. Esses pensadores tendiam a ver o universo em termos de uma realidade independente com sua própria ordem interna e sistemática. Dessa forma, devemos adaptar-nos e ajus­tar-nos a essa realidade, devendo nossos so­nhos e desejos incluir suas exigências. O resultado contemporâneo dessa posição é a pressão para ajustarmo-nos às necessidades do Estado corporativo industrial e às exigên­cias de uma economia de mercado internaci­onal. Em alguns países, uma perspectiva re­alista tem sido utilizada para sustentar regi­mes totalitários, sistemas religiosos e visões do mundo que parecem possuir uma realida­de objetiva esmagadora.

Dewey tentou contrabalançar o que con­siderava os aspectos negativos do realismo e do idealismo, mostrando que o que conhece­mos como real não está totalmente na mente, nem é totalmente exterior e objetivo. Pelo contrário, ele argumentou que a realidade hu­mana consiste de individualidade e ambiente. Em vez do ajuste às condições sociais e ambien­tais como um movimento único, Dewey de­fendia o uso da inteligência para transformar o mundo, para estar mais afinado com valores humanos. Seus detratores acusavam-no de promover um movimento de "ajuste de vida" na educação, mas esse movimento é mais característico do realismo do que da filosofia de Dewey.

Talvez os críticos mais expressivos do realismo sejam aqueles com uma orientação existencialista. Eles atacam o realismo, pois este defende a idéia de um universo inteligí­vel fixo, capaz de ser percebido objetivamente pelo intelecto observador. Essa posição, ale­gam eles, tem sido promovida através dos séculos, na Idade da Razão e do Iluminismo e na cena contemporânea da sociedade tecnoló­gica. Ela deificou a razão em detrimento do humano total, ignorando a paixão, a emoção, o sentimento e a irracionalidade. Se realmente quisermos entender o ser humano no mundo, devemos considerar a totalidade e o conjunto do indivíduo, necessidade que o realismo ten­de a ignorar ou a esconder. Os realistas ale­gam que vêem os seres humanos em sua tota­lidade e que ela depende de um universo muito maior do que eles próprios. Os críticos respondem que a posição realista da totalida­de do ser humano no mundo é condicionada por noções pré-concebidas sobre o universo.

Muitas vezes, essas noções preconcebi­das conduzem os realistas a conclusões a res­peito da humanidade que criam dificuldades no campo da educação. Por exemplo, Whi­tehead menospreza o "enfadonho aluno mé­dio". Embora tais alunos "médios" possam constituir a maior parte da população em idade escolar, os realistas parecem mais preo­cupados com a necessidade de os alunos atin­girem o currículo-padrão do que com a neces­sidade de tratá-los como indivíduos. Russell acreditava no amor ao conhecimento por si mesmo, apesar de todo o discurso sobre indi­vidualidade, subjetividade e preocupações hu- manísticas. Ele falava de "excelências" como as coisas desejáveis de serem alcançadas com a educação, uma visão que provavelmente encontraria pouca resistência, exceto quanto à suposição implícita de que a realização de tais "excelências" deveria ser medida segun­do critérios externos. O resultado líquido das posições expressas por Whitehead e Russell é que os estudantes acabam sendo vistos em termos de subserviência a uma entidade su­perior, como o currículo ou os padrões de excelência. Esse problema é o centro as críti­cas aos supostos efeitos desumanizadores do realismo.

Esse ponto de contenção é ilustrado mais adiante pela controvérsia entre a educação humana e a técnica. Embora muitos realistas apóiem a necessidade das duas, eles parecem ver a educação humana como estudos intensi­vos nas áreas de artes e ciências para estudan­tes superiores e parecem acreditar que os estudantes mais lentos deveriam receber um treinamento técnico-vocacional mais limita­do. Conant, por exemplo, estudou as condi­ções sociais de cidades do interior dos Estados Unidos e concluiu que as condições em que os pobres urbanos vivem, particularmente os negros, constituem uma "dinamite social". Os críticos apontam que, embora Conant pos­sa ter planejado propostas de reforma huma­nitária sensíveis e estimulantes, ele recomen­dou que as pessoas pobres recebessem educa­ção vocacional. Tais perspectivas, muitas ve­zes, resultam em algum tipo de educação para as pessoas "superiores" e outro tipo de educa­ção para os outros.

Apesar da insistência histórica dos rea­listas no holismo, para melhor ou para pior, eles incentivaram um movimento em educa­ção rumo à especialização. Essa pode ser a coroação da explosão de conhecimento que estamos confrontando, e os realistas, como os outros, estão presos a esse problema. Sua tendência a concentrar-se em módulos de co­nhecimento especializados e fragmentados pouco ajuda a resolver o problema. Comenius defendia um enfoque "pansofista" em educa­ção, para capacitar os indivíduos a usarem a razão para adquirir todo o conhecimento. Essa idéia tem sido promovida historicamente por muitos realistas, mas sua propensão a um enfoque fragmentado não se presta a conclu­sões holísticas e unificadas.

Hoje em dia, o ideal realista do cientista e do técnico demonstra pouco reconhecimen­to da unidade do conhecimento, pois os cien­tistas freqüentemente trabalham em peque­nos componentes de uma entidade maior, sem entender essa entidade maior ou sem considerar suas implicações para a humani­dade. Dessa forma, é possível para um cientis­ta trabalhar em um projeto que pode possuir implicações anti-sociais ou anti-humanas sem estar consciente disso. Os técnicos altamente treinados que trabalham na caríssima tecno­logia espacial no Cabo Canaveral podem ig­norar o fato de que sua aparelhagem caríssi­ma toma recursos que poderiam ser utiliza­dos para aliviar a miséria humana.

O realismo demonstra um preconceito em favor de um enfoque ao conhecimento baseado em fatos. Embora possua aspectos louváveis, ele também está suscetível a vários erros. O que há tempos pensava-se ser um fato indisputável em muitos casos, agora é conside­rado um mito interessante um sinal ou de ignorância completa, como a cosmologia pto- lemaica, que já foi apoiada pelo realismo religi­oso. Mesmo as "leis" da física moderna, resul­tantes de muita pesquisa e experimentação, podem dar lugar a novas idéias no futuro.

Também há confusão a respeito do que se quer dizer com "fato", pois existem "fatos da razão" e "fatos da pesquisa empírica". Aristóteles pensava ser óbvio qüe objetos de peso diferente caíssem a velocidades diferen­tes. Até Galileu, esse "fato da razão" não havia sido derrubado pela pesquisa empírica, até que aquele cientista, segundo se diz, tes­tou essa hipótese e descobriu ser falsa. Se esses problemas são mantidos em mente, é compreensível que um enfoque "factual" pos­sa levar à estreiteza e à limitação. Se já se tem a verdade à mão (religiosa ou científica), en­tão torna-se difícil a motivação para buscá-la mais adiante. Esse ponto de vista é antifilosó- fico, por desencorajar uma mente aberta e uma livre busca pela sabedoria.

Uma controvérsia que tem suas raízes na tradição realista é o problema dos testes. Um pressuposto realista (como expresso por E. L. Thorndike) de que tudo o que existe pode ser quantificado e medido levou a uma pleto- ra de testes padronizados, variando de testes de QI para crianças jovens até vestibulares e exames nacionais para professores. O movi­mento de testes tem sido definido como "cien­tífico" e "baseado em fatos", e tem ganho uma aceitação quase livre de críticas em alguns meios.

O mesmo tipo de crítica pode ser dirigi­do aos estudos de pesquisa estatística, como pesquisas de opinião e outros tipos de amos­tragem de dados. O pressuposto é que o que se encontra através da pesquisa estatística ê "científico" e "factual", o que, por sua vez, leva o pesquisador a acreditar que tais acha­dos realmente revelem alguma verdade. O que pode acontecer é o efeito "pigmaleão", ou seja, os dados podem influenciar o modo como um professor vê os membros da turma na qual leciona. Os perigos dessa crença em "dados factuais" receberam grande atenção em vários jornais especializados, mas parece que o, sistema de testes foi pouco atingido e até está crescendo. E como se os educadores tivessem sido pegos nas garras de uma fé cega em qualquer coisa rotulada como "fato científico".

Freqüentemente, alega-se quê o movi­mento de testes é uma área mediante a qual a ciência teve seu maior impacto na educação. Esse movimento foi acelerado ultimamente, em conjunto com o brado por responsabilida­de final, "eficiência de custos" e alcance das exigências da competição econômica interna­cional. Os testes têm sido dirigidos para en­contrar algum modo de medir com mais pre­cisão a eficiência dos professores e o desem­penho dos estudantes, e muitos Estados já

exigem que os estudantes passem por testes de competência antes da formatura.

Alguns sistemas escolares também tor­naram os testes de competência obrigatórios para candidatos a professor. O National Tea- chers Examination (Praxis) é um outro tipo de teste projetado para garantir que os professo­res tenham o domínio dos fundamentos da profissão antes de serem licenciados. Essa tendência pode proporcionar um suporte ob­jetivo e válido para aqueles preocupados com a qualidade educacional, mas alguns críticos argumentam que tais testes são culturalmen­te preconceituosos e são punitivos contra vá­rios grupos sociais. Talvez, à luz da contro­vérsia sobre testes, devêssemos considerar o outro extremo, apresentado pelo educador russo Makarenko, o qual diz que, sempre que recebeu um arquivo de informações sobre um aluno, jogou-o ao fogo, para que não man­chasse sua opinião objetiva acerca daquela pessoa.

Finalmente, a defesa realista da discipli­na e do trabalho árduo pode ser criticada devido a várias dificuldades internas. O rea­lismo religioso apóia a doutrina do pecado original, uma visão que levou à crença de que o ser humano é naturalmente corrupto, pre­guiçoso e propenso a fazer o mal. Embora os realistas seculares modernos possam rejeitar essa visão, seus resíduos ainda estão presen­tes na educação, pois o trabalho árduo e a disciplina são considerados "bons" para nós, e as cabeças dos estudantes devem ser preen­chidas por "verdades factuais" para que elas não acabem mal.

A smdrome do "trabalho árduo e da disciplina" e a ênfase na "verdade factual" têm sido vigorosamente atacadas e disputa­das por pensadores, desde Rousseau aos pro­ponentes contemporâneos da aprendizagem experimental. Esses defensores sustentam que faz o mesmo sentido assumir a posição oposta de que as pessoas são basicamente boas, ener­géticas e naturalmente curiosas. A educação não deve ser forçada às pessoas, mas deve se tomar disponível de uma maneira saborosa e agradável. Ambas as posições são extremas e suscetíveis ao mesmo erro básico, ou seja, elas estão certas demais de que a natureza huma­na pode ser determinada ou que ela seja basi­camente orientada em direção ao bom ou mau comportamento. O certo é que o realismo tem sido criticado pela fraqueza de uma visão limitada e restritiva da natureza humana e que essa visão tem tido um efeito debilitante no sistema escolar e na teoria educacional.

Apesar de suas limitações, â filosofia realista da educação geral encontra forte sus­tentação entre educadores, pais, negociantes, instituições religiosas e entre o povo norte- americano. O enfoque realista parece ser uma educação sem contra-sensos, que se concentra em idéias que a maioria das pessoas considera importantes. Uma grande parte do público crê que a falta de disciplina é o problema número um encontrado nas escolas hoje, e a ênfase em disciplina nas filosofias realistas de educação atrai esse setor do público.

A ênfase em disciplina inclui não apenas o comportamento, mas um enfoque discipli­nado para as matérias, a aprendizagem e as atividades da vida em geral. Quando se exa­minam seriamente as práticas escolares exis­tentes aqui e em outros países, pode-se desco­brir que mais escolas estão seguindo princípios educacionais realistas do que os de qualquer outra filosofia.

ARISTÓTELES

A POLÍTICA E A ÉTICA DE ARISTÓTELES

Aristóteles pensava que um dos objetivos principais âa educação era produzir pessoas de virtude. Acreditava que a educação não deveria estar limitada à sala de aula, mas também ser uma função do Estado. Seu enfoque à sabedoria era "prático", usando não sõ o método científico como também a filosofia. Uma importante preocupação era moldar o entendimento e a "precisão do pensamento". As obras educacionais de Aristóteles têm tido um impacto significativo no desenvolvimento da educação ocidental. Seu pensamento tem influenciado muito nossas concepções em educação nas Ciências humanas e exatas, e suas idéias têm encontrado predileção com pensadores religiosos e seculares em educação.

As características dos pais que são de maior aproveitamento para os filhos é uma questão da qual iremos tratar futuramente, quando falarmos da educação de crianças e, por enquanto, somente faremos algumas considerações gerais. O temperamento de um atleta não é o mais apropriado para a vida de um cidadão, ou para a saúde, ou para a criação de crianças, nem o do enfermo e de constituição exaurida, e sim aqüele que é uma média entre os dois. A constituição de um homem deve ser habituada ao trabalho, mas não ao trabalho que é excessivo, ou de apenas um tipo, como o praticado por atletas; ele deve ser capaz de todas as ações de um cidadão. Essas observações aplicam-se igualmente a ambos os pais.

Mulheres gestantes devem cuidar de si mesmas, fazer exercícios e manter uma dieta nutritiva. A primeira dessas receitas, o legislador terã facilidade em fazer cumprir, requeren­do que elas caminhem até algum templo, onde podem prestar culto aos deuses que guardam o nascimento. Suas mentes, entretanto, diferentemente dos seus corpos, devem ser mantidas descansadas, pois os rebentos tiram suas personalidades de suas mães, como as plantas, da terra.

Com relação à exibição e à educação das crianças, faça-se uma lei dizendo que nenhuma criança deformada deva viver, principalmente onde houver muitas (pois a população de nosso Estado possui um limite); quando os casais tiverem crianças em excesso, e os sentimen­tos forem avessos à exibição dos rebentos, faça-se com que o aborto seja buscado antes da sensação e da vida terem iniciado, pois o que pode ou não pode ser feito legalmente em casos como esse depende da questão da vida e da sensação.

E agora, tendo determinado em que idades homens e mulheres devem iniciar sua união, deixe-nos também determinar por quanto tempo eles devem continuar a procriar e a gerar rebentos para o Estado. Homens que são muito velhos, assim como homens que são demasia­damente jovens, produzem crianças que são defeituosas em corpo e mente; as crianças de homens muito velhos são fracas. O limite, então, deveria ser a idade que é o máximo de sua inteligência, e isso, na maioria das pessoas, de acordo com os poetas que medem a vida em períodos de sete anos, seria ao redor dos 50; em quatro ou cinco anos mais tarde, elas deveriam parar de ter famílias e, dessa idade em diante, coabitar apenas um com o outro em nome da saúde, ou por razão similar.

Com relação ao adultério, faça-se considerar uma desgraça, para qualquer homem ou mulher,ser infiéis quando estiverem casados e forem chamados marido e mulher. Se, durante o tempo da gestação, algo do tipo ocorrer, que a pessoa culpada seja punida com a perda de privilégios, proporcionalmente à ofensa.

Após as crianças terem nascido, a maneira de gerá-las pode ter um grande efeito em sua força corporal. Parece, pelo exemplo dos animais e de todas as nações que desejam criar hábitos militares, que o alimento com mais leite é o mais apropriado para os seres humanos, mas quanto menos vinho, melhor, se eles escaparem às doenças. E também todo movimento a que a criança poder estar sujeita desde cedo é muito útil, mas, para preservar seus

membros tenros de distorções, algumas nações têm recorrido a instrumentos mecânicos que endireitam seus corpos. Acostumar as crianças ao frio desde cedo também é uma prática excelente, que em muito conduz à saúde e as fortalece para o serviço militar. Por isso, muitos bárbaros têm o costume de jogar suas crianças ao nascer em um córrego frio, e outros, como os celtas, vestem-nas apenas com roupas leves. Pois a natureza humana deve ser acostumada desde muito cedo a suportar tudo o que, por hábito, consegue suportar, desde que o processo seja gradual. E as crianças, vindas de seu calor natural, podem ser facilmente treinadas para suportar o frio. Tal cuidado deve ser administrado no primeiro estágio da vida.

O próximo período dura até a idade de cinco anos, durante o qual nenhuma exigência de estudo ou trabalho deve ser feita à criança, para que seu crescimento não seja bloqueado, e deve haver suficiente movimento para prevenir que os membros fiquem inativos. Isso pode ser garantido, entre outras formas, com divertimento que não seja vulgar, cansativo ou descomedido. Os supervisores pedagógicos, como são chamados, devem ser cuidadosos com os contos ou as histórias que as crianças ouvem, pois os jogos infantis são projetados para preparar o caminho para as ocupações da vida e devem ser, na maior parte, imitações das ocupações que elas irão seguir a sério mais adiante. Errados estão aqueles (como Platão) que, com as Leis, tentam controlar o choro e os gritos das crianças, pois estes contribuem para o seu crescimento e, de certo modo, exercitam seus corpos. Esforçar a voz tem um efeito similar ao produzido pela retenção de ar em esforços violentos. Além de outros deveres, os supervisores pedagógicos devem prestar atenção em sua formação e cuidar que sejam deixados o mínimo possível com escravos, pois eles devem viver em casa até sete anos de idade e, portanto, mesmo nessa tenra idade, tudo que é mau e baixo deve ser banido de sua vista e de sua escuta. De fato, não há nada que o legislador deva ter mais cuidado de afastar do que a indecência na fala, pois a mínima menção de palavras vergonhosas corresponde a ações vergonhosas e, principalmente aos jovens, jamais deveria ser permitido ouvir ou repetir algo do gênero. Um cidadão que foi pego dizendo ou fazendo o que é proibido, ainda que seja muito jovem, mas possua o privilégio de sentar-se à mesa em público, deve ser desonrado e punido fisicamente, e uma pessoa idosa deve ser degradada, como sua conduta de escravo merecer. E, sendo que não permitimos linguagem imprópria, devemos claramente banir desenhos e histórias que sejam indecentes. Faça-se com que os governantes cuidem que não haja imagem ou pintura representando ações indecorosas, exceto nos templos de deuses em cujos festivais a lei permite até obscenidades e a quem a lei também permite ser adorado por pessoas de idade madura, em nome de si mesmos, suas crianças e suas esposas. Ainda assim, o legislador não deve permitir que as crianças escutem versos satíricos iâmbicos ou sejam espectadoras de comédias até que tenham a idade de sentar às mesas públicas e beber do vinho forte, tempo no qual a educação já as terá armado contra as influências más de tais representações.

Fazemos esses comentários de um modo superficial, pois são suficientes para a ocasião atual; porém, mais adiante, retomaremos à questão e, após uma discussão mais completa, determinaremos as liberdades que devem ou não ser concedidas e, se concedidas, de que maneira. Teodoro, o ator de tragédias, estava bastante certo ao dizer que não permitiria nenhum outro ator, mesmo que de segunda classe, a entrar na sua frente, pois os espectadores criam predileção pelas vozes que escutam primeiro. O mesmo princípio de associação aplica- se universalmente às coisas, assim como às pessoas, pois sempre gostamos mais do que vem antes, e por isso as crianças devem ser mantidas alheias a tudo que é mau, especialmente a coisas que sugerem vícios ou ódio. Quando os cinco anos tiverem passado, durante os próximos dois anos, elas devem conhecer o que irão aprender adiante. Existem dois períodos na vida nos quais a educação deve ser dividida, dos sete anos até a puberdade, e a partir dali até a idade de 21. (Os poetas) que dividem as idades em períodos de sete anos não estão sempre certos: preferimos aderir à divisão feita pela natureza, pois as deficiências da natureza são o que a arte e a educação pretendem preencher.

Deixe-nos, então, primeiramente questionar se alguma regra deve ser feita emrelação às crianças e, após isso, se o seu cuidado deve ser preocupação do Estado ou de indivíduos privados, o que é o costume nos nossos dias, e, por terceiro, quais deveriam ser tais regras.

Ninguém irá duvidar de que o legislador deve dirigir sua atenção, acima de tudo, para a educação da juventude, ou que a omissão com a educação causa dano aos Estados. O cidadão deve ser moldado para adequar-se à forma de governo sob a qual vive, pois cada governo tem um caráter peculiar formado originalmente e continua a preservá-lo. O caráter da democracia cria democracia, e o caráter da oligarquia cria oligarquia, e, sempre, quanto melhor o caráter, melhor o governo.

Agora, para o exercício de qualquer faculdade ou arte, algum treinamento prévio ou alguma habituação são necessários e, portanto, claramente o são para a prática da virtude. E, como a cidade como um todo possui um fim, é evidente que a educação deve ser uma e única para todos e que deve ser pública, enão privada, não como agora, quando cada um cuida de seus filhos separadamente e fornece a eles instrução do tipo que julga melhor. O treinamento em coisas que são do interesse de todos deve ser o mesmo para todos. Não devemos supor que qualquer um dos cidadãos pertença a si próprio, pois todos pertencem ao Estado e são, cada um deles, uma parte do Estado, e o cuidado de cada parte é inseparável do cuidado com o todo. Nesse particular, os Lacedemônios (Espartanos) devem ser louvados, pois eles fazem tudo por suas crianças e tomam a educação um dever do Estado.

Que a educação deveria ser regulamentada pela lei e deveria ser uma questão de Estado não será negado, mas qual deveria ser o caráter dessa educação pública e como as pessoas jovens deveriam ser educadas são questões que permanecem para ser consideradas, pois a humanidade não está de acordo sobre o que deve ser ensinado, se devemos buscar a virtude ou uma vida mais próspera. Nem está claro se a educação está mais interessada na virtude intelectual ou na moral. A prática existente é chocante; ninguém sabe de acordo com qual princípio devemos proceder - considerando-se como objetivo do treinamento ora o que é útil para a vida, ora a virtude, ora o conhecimento mais nobre; essas três opiniões já foram levadas em consideração. Mais uma vez, com relação à média, não existe acordo, pois pessoas diferentes, com diferentes idéias sobre a natureza da virtude, naturalmente discordam sobre a sua prática. Não há dúvida de que às crianças devam ser ensinadas essas coisas proveitosas, que são realmente necessárias, mas nem todas as coisas, pois sendo as ocupações divididas em humanas e técnicas, às crianças jovens devem ser transmitidos apenas aqueles tipos de conhecimento que lhes serão úteis, sem vulgarizá-los. E qualquer ocupação, arte ou ciência que tome o corpo ou a alma ou a mente do cidadão menos capaz da prática ou do exercício da virtude é vulgar; por isso, chamamos de vulgares aquelas profissões que tendem a deformar o corpo e, assim, todo trabalho assalariado, pois absorvem e degradam a mente. Existem também algumas profissões humanas que são apropriadas para um cidadão, mas apenas até certo ponto, pois, se ele dedicar-se demais a elas, os mesmos efeitos maus se seguirão. O objetivo que um homem tem à sua frente também faz uma grande diferença; se ele faz ou aprende algo em seu nome, ou no de seus amigos, ou em busca da excelência, o ato não parecerá mesquinho, mas se for feita pelos outros, a mesma ação parecerá humilde e servil. Os objetos de instrução, como já comentei, são em parte de um caráter humano e em parte de um caráter técnico.

Os ramos da educação costumeiros são quatro: (1) leitura e escrita, (2) exercícios de ginástica, (3) música, à qual às vezes é adicionado (4) desenho. Desses, a leitura, a escrita e o desenho são vistos como proveitosos para a vida em uma variedade de maneiras, e pensa-se que exercícios de ginástica inspiram a coragem. Com relação à música, uma dúvida aparece nos nossos dias; a maioria dos homens cultiva-a em nome do prazer, mas ela era originalmente incluída na educação, pois a própria natureza, como se diz com freqüência, exige que devamos ser capazes de não apenas trabalhar bem, mas usar bem o tempo livre, pois, como devo repetir novamente, o primeiro princípio de toda ação é o tempo livre. Ambos são necessários, mas o tempo livre é melhor que a ocupação e, portanto, uma pergunta deve ser feita seriamente. O que devemos fazer quando estivermos em nosso tempo livre? Claramente não devemos estar nos divertindo, pois, senão, a diversão seria o propósito da vida. Mas se isso é inconcebível, ainda assim a diversão é mais necessária entre ocupações sérias do que em outros momentos (pois aquele que trabalha arduamente necessita de relaxamento, e a diversão proporciona o relaxamento, enquanto a ocupação está sempre acompanhada de cansaço e esforço); deverí­amos introduzir diversão em momentos adequados, e ela deve ser nosso remédio, pois a emoção que ela cria na alma é relaxamento, e do prazer obtemos descanso. Tempo livre por si só proporciona prazer e felicidade e gozo da vida, os quais são experienciados não pelo homem ocupado, mas por aqueles que têm tempo livre. Pois aquele que está ocupado tem em vista alguma finalidade que ainda não atingiu, mas a felicidade é uma finalidade que todos os homens consideram vir acompanhada de prazer e livre de dor. Esse prazer, entretanto, é visto diferentemente por pessoas diferentes e varia de acordo com os hábitos do indivíduo. O prazer do melhor homem é o melhor e brota das fontes mais nobres. É claro, então, que existem ramos da aprendizagem e da educação que devemos estudar, tendo em vista o gozo do tempo livre, e esses devem ser valorizados por si mesmos, ao passo que aqueles tipos de conhecimen­to que são proveitosos para os negócios devem ser considerados necessários e existem em função de outras coisas. Assim, nossos pais admitiram a música na educação não baseados em sua utilidade ou sua necessidade, pois ela não é necessária, nem, de fato, útil do mesmo modo que a leitura e a escrita, as quais são úteis para produzir-se dinheiro, na administração do lar, na aquisição de conhecimento e na vida política, nem como o desenho, útil para uma melhor avaliação do trabalho de artistas, nem como a ginástica, a qual nos garante saúde e força, pois nada disso é obtido com a música. Permanece, então, o uso da música para o gozo intelectual no tempo livre, a qual parece ter sido a razão de sua introdução, sendo essa uma das maneiras nas quais se pensa dever um cidadão passar seu tempo livre. Como diz Homero:

"Como é bom convidar os homens para um banquete agradável" e, após, ele fala de outros a quem descreve como se estivesse convidando

"O bardo que encantaria a todos."

Em outro lugar, Ulisses diz que não há melhor maneira de passar a vida do que quando "os corações dos homens estão felizes e os convivas no salão, sentados em ordem, escutam a voz do menestrel". É evidente, então, que há um tipo de educação segundo a qual os pais devem treinar seus filhos, não por ser ele útil ou necessário, mas humano e nobre. Seja ele de um tipo único, ou de mais de um, e quais são e como podem ser transmitidos deverá ser determinado mais adiante. Por enquanto, estamos em posição de dizer que os antigos prestam testemunho a nós, pois sua opinião pode ser inferida do fato de que a música é um dos ramos tradicionais e estabelecidos da educação. Além disso, é claro que as crianças devem ser instruídas em algo útil, por exemplo, leitura e escrita, não apenas por sua utilidade, mas também porque muitos outros tipos de conhecimento são exigidos através delas. Com uma visão similar, pode-se ensinar-lhes a desenhar não para prevenir enganos em suas compras, ou para que não sejam obrigadas a comprar ou a vender objetos, mas porque o desenho toma-as juizes da beleza da forma humana. Estar sempre em busca do útil não toma as almas livres e nobres. É claro que, em educação, o hábito deve vir antes da razão, e o corpo antes da mente; portanto, os garotos devem ser apresentados ao treinador, que cria neles os hábitos do corpo adequados e que lhes ensina seus exercícios. (Aristóteles, A política,Livro V, Cap. I, II e III (1 e 2).

O homem feliz necessitará de prosperidade exterior, por ser ele um homem, pois a natureza humana não é suficiente em si para a contemplação, e o corpo deve gozar de boa saúde e deve ter alimento e todo cuidado ao alcance. Não obstante não devemos imaginar que a pessoa, para ser feliz, irá querer muitos bens, porque se diz abençoado aquele sem bens exteriores, pois a auto-suficiência não consiste em excesso nem a ação. E é possível realizar coisas honrosas sem ser lorde da terra e do mar, uma vez que um homem deve ser capaz de agir de acordo com a virtude com meios moderados. Pode-se ver isso plenamente, pois pensa- se que indivíduos privados realizam mais boas ações do que os homens no poder, e é suficiente ter competência, porque a vida do homem que age energicamente de acordo com a virtude será feliz. Solon talvez tenha uma boa descrição do homem feliz, quando diz que, em sua opinião, foi aquele que possuía poucos bens exteriores, que tinha realizado os atos mais honrosos e vivido moderadamente, pois é possível que homens de posses moderadas façam o que devem fazer. Anaxágoras também parece ter concebido o homem feliz como nem rico nem poderoso, quando diz que ele não deveria ficar surpreso se fosse considerado absurdo pela maioria, já que aqueles que julgam pelo exterior têm percepção apenas de tais coisas.

A opinião de homens sábios, portanto, parece concordar com o que foi dito. Tais afirmações, então, carregam consigo algum peso, mas julgamos a verdade em questões práticas, a partir dos fatos e da vida, pois é ao seu redor que está a decisão, e devemos experimentar tudo que foi dito, aplicando-o aos fatos e à vida e, se nossos argumentos concordam com os fatos, podemos recebê-los, mas, se estão em discordância, devemos considerá-los como meras palavras. Aquele que age energicamente, segundo seu intelecto, presta atenção a ele e o mantém em seu melhor estado é o mais provável de ser amado pelos deuses, pois, se algum interesse é dispensado às questões humanas pelos deuses, como pensa- se ocorrer, é razoável supor-se que eles teriam prazér naquilo que é melhor e mais próximo deles próprios. Isso deve ser o intelecto, e eles devem ser generosos em retribuição àqueles que mais os amam e honram, como pessoas que prestam atenção em seus amigos e agem acertada e honradamente. Mas é bastante claro que todas essas qualidades pertencem ao homem sábio. É provável, portanto, que ele seja, ao mesmo tempo, o mais querido pelos deuses e o mais feliz, de modo que, ainda assim, o homem mais sábio deve ser o homem mais feliz [...j

Pensa-se que os homens tornam-se bons, alguns pela prática, outros por ensinamento. É sabido que o que pertence à natureza não está em nosso poder, mas existe por causas divinas que são verdadeiramente felizes. O raciocínio e o ensino, deve-se temer, não terão utilidade em alguns casos, mas a mente do ouvinte deve ser previamente cultivada, como o solo que nutre a semente, por hábitos adequados de prazer e aversão. Pois aquele que vive em obediência à paixão não daria ouvidos a raciocínios que o afastariam dela, mais ainda, ele nem os entenderia. E como é possível mudar as convicções de um homem assim? Em tudo, parece que a paixão não se submete ao raciocínio, mas à força. Deve, então, haver previamente um caráter de algum modo conectado com a virtude, amando o que é honroso e odiando o que é infame. Contudo, encontrar-se com a educação correta no caminho da infância é difícil, a menos que se seja educado sob tais leis, pois viver moderada e pacientemente não é prazeroso para a maioria ê, em especial, para os jovens. Portanto, a educação e as instituições devem ser reguladas pela lei, para que não sejam dolorosas quando tiverem tomado-se familiares.

Talvez não seja suficiente que encontremos a boa educação e a atenção quando formos jovens; porém, já que, quando chegarmos à idade adulta, deveremos também estudar e praticar o que tivermos aprendido, devemos exigir leis para esse fim. Resumindo, devemos querer leis relacionadas com a vida inteira, pois as massas obedecem à compulsão, em vez de obedecerem à razão, e às punições, em vez de aos princípios de honra. Portanto, alguns pensam que os legisladores devem incitar a virtude e instigar os homens, apelando aos princípios da honra, já que aqueles que são bons em suas práticas irão obedecer, quando forem liderados, impor castigos e punições àqueles que são desobedientes e naturalmente indispos­tos à virtude e banir de uma vez por todas os incuráveis, porque aquele que é bom e vive com reverência aos princípios da honra irá obedecer à razão, e o homem mau deseja o prazer e é corrigido pelâ dor, como uma besta de carga. Portanto, é um ditado comum que as dores sejam, como são, opostas, ao máximo, aos prazeres amados.

Então, como foi dito, aquele que deve ser um homem bom tem de ser educado bem e formar bons hábitos e, assim, continuar a viver sob boas instituições, e nunca deve praticar o que é mau, voluntária ou involuntariamente, e isso deve ser feito vivendo-se em obediência a algum princípio inteligente e a alguma regra correta, a qual tenha o poder de fazer cumprir seus decretos. Mas a autoridade paterna não tem força alguma, nem poder compulsório, nem a autoridade de homem algum, a menos que ele seja um rei ou algo assim. A lei, sim, tem poder compulsório, já que ela é a razão, procedendo com certa prudência e inteligência; além disso, os homens detestam aqueles indivíduos que se opõem a suas vontades, mesmo que o façam corretamente, sendo que a lei não é odiosa quando sugere o que é bom. Na cidade de Lacedemônia (Esparta) apenas, com poucas outras, o legislador parece ter prestado atenção à educação e às instituições, enquanto na maioria dos Estados tais questões foram omitidas e cada um vive como quer, como os ciclopes,

Administrando a lei para seus filhos e sua esposa.

Seria melhor, portanto, que o Estado prestasse atenção à educação, com princípios corretos, e que ele tivesse poder para executá-la, mas, se omitida como medida pública, pareceria ser o dever de cada indivíduo contribuir para a virtude de seus filhos e amigos ou, no mínimo, fazer disso seu propósito declarado.

(Aristóteles, Ética a Nicômaco,Livro X, cap. 8 e 9).

Fonte: Aristóteles, A Política, tradução para o inglês por B. Jowett. Nova York: Colonial Press, 1899, p. 192- 199; Aristóteles, Ética a Nicomaco, traduzido para o inglês por R. W. Browne. Londres: Henry G. Bohn, 1853, p. 284-288.[[1]](#footnote-2)

LOCKE

ALGUNS PENSAMENTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO

As obras educacionais de Locke são clássicos da pedagogia que dominaram o século XVIII e ainda hoje nos influenciam. Baseando suas observações na experiência, Locke almejava que suas propostas educacionais produzissem o educado e versado cavalheiro inglês. Além defilósofo, Locke também era médico, não sendo, pois, de surpreender que ele incluísse, além de preocupações intelectuais, a saúde, o exercício, o crescimento e o desenvolvimento físico. Apresentou uma visão liberal e humana da educação, especialmente em comparação com o que existia na sua época, mas, embora defendesse a democracia, suas recomendações educacionais concentravam-se principal­mente nos interesses das classes superiores. Enfatizava a individualidade, a autodisciplina, a importância de debater com as crianças e o desenvolvimento do caráter, assim como o do intelecto.

Uma mente sã em um corpo são é uma rápida, mas completa, descrição de uma condição feliz neste mundo, e aquele que possui os dois tem pouco mais a desejar, e a quem os deseja nada será acrescentado com outras coisas. A felicidade do homem, ou sua miséria, é, na maior parte, de sua própria responsabilidade. Aquele cuja mente conduz insensatamente nunca tomará o caminho certo, e aquele cujo corpo é insano e fraco nunca irá progredir dentro dele. Confesso, existem tipos de constituições de corpo e mente tão vigorosas e tão bem-formadas pela natureza, que não necessitam muito da ajuda de outrem, mas são, pela força de seu próprio gênio natural, desde o berço, conduzidos à excelência e são, pelo privilégio de suas afortuna­das constituições, capazes de realizar maravilhas. Mas existem poucos exemplos como esses, e penso poder dizer que, de todos os homens que já encontrei, nove entre dez são o que são, bons ou maus, profícuos ou não, de acordo com sua educação. Ela é o que faz a grande diferença na humanidade. As pequenas, ou quase imperceptíveis, impressões de nossa jovem infância têm conseqüências muito importantes e duradouras, como nas correntes de alguns rios, em que a aplicação gentil da mão desvia as águas flexíveis em canais, que as fazem tomar cursos contrários e, segundo a direção primeiramente dada a elas na nascente, recebem diferentes tendências e chegam, enfim, a lugares muito distantes e remotos.

Imagino as mentes das crianças facilmente desviadas por este ou aquele caminho, como a própria água; e, embora isso seja a parte principal e nosso cuidado maior deva ser com o interior, a casa de barro não deve ser omitida. Portanto, começarei com esse caso e considerarei primeiro a saúde do corpo, como talvez tenha sido esperado, pois sabe-se que tenho me dedicado mais particularmente ao seu estudo, por ser aquele que será mais rapidamente executado, se eu não estiver errado, e será de muito pouca extensão.

Quão necessário é a saúde para nossas ocupações e felicidade, e quão necessária é uma constituição forte, capaz de suportar privações e fadiga, para aquele que irá realizar algo no mundo são coisas óbvias demais para necessitar de qualquer prova [...]

Sendo isso introduzido superficialmente, como será o curso tomado, é apropriado que se considerem as partes da disciplina a serem usadas mais particularmente. Tenho falado tanto de manter uma mão firme sobre as crianças, que talvez se suspeite que não considere suficientemente o que é apropriado à sua idade e à sua constituição jovem. Opinião esta que irá desaparecer, quando tiveres me ouvido um pouco mais. Pois sou muito inclinado a pensar que a grande severidade em punição causa muito pouco bem; não, muito mal, em educação, e acredito que será descoberto que aquelas crianças que têm sido castigadas raramente se tomaram os melhores homens. Tudo o que tenho argumentado até aqui é que se, de qualquer modo, o rigor for necessário, esse deve ser usado com as crianças mais jovens e, tendo causado efeito, deve ser relaxado e transformado em um modo mais suave de governo [...]

As boas maneiras, como são chamadas, pelas quais as crianças são tão freqüentemente confundidas e pelas quais têm ganho tantos bons conselhos de suas criadas e governantas, penso eu, devem ser aprendidas mais por exemplo do que por regras. Então as crianças, se mantidas longe de más companhias, sentirão orgulho de comportar-se adequadamente, imitando os outros e percebendo a si mesmas como estimadas e recompensadas por isso. Mas se, por uma certa omissão, o garoto não tirar seu chapéu nem caminhar graciosamente, um professor de dança poderá curar esse defeito e varrer essa simplicidade natural, que o povo à-la-mode chama de grosseria. E como nada me parece proporcionar às crianças tanta confiança e comportamentos apropriados, e para trazê-las à conversa daqueles acima de sua idade, como a dança, penso que deveriam ser ensinadas a dançar, assim que fossem capazes de aprendê-lo. Pois, embora ela consista apenas de graciosidade exterior de movimentos, ainda assim, não sei de que forma, proporciona às crianças pensamentos e comportamento de valor mais do que qualquer coisa. De outro modo, não atormentaria as crianças com formalidades e refinamentos da boa educação.

Nunca se incomode com aquelas falhas que serão curadas com a idade [...]

Coloco a virtude como o primeiro e mais necessário dom em um homem ou cavalheiro, um requisito absoluto para tomá-lo valorizado e amado pelos outros, aceitável ou tolerável para si mesmo. Sem ela, penso eu, ele não será feliz neste nem no outro mundo [...]

Quando puder falar, é hora de aprender a ler. Mas, quanto a isso, deixe-me lembrar aqui o que é muito fácil de ser esquecido, a saber, que deve ser tomado muito cuidado para que isso não se tome sua ocupação nem que veja isso como uma tarefa. Nós, naturalmente, mesmo no berço, amamos a liberdade e, portanto, temos aversão a muitas coisas por razão nenhuma, a não ser por terem sido impostas a nós. Sempre sonhei que a aprendizagem pudesse tomar-se uma brincadeira e uma recreação para as crianças e que elas pudessem ser levadas a querer aprender, se a aprendizagem fosse proposta a elas como uma questão de honra, credibilidade, deleite e recreação, ou como recompensa por fazerem algo, e que nunca fossem repreendidas ou corrigidas por sua omissão [...]

Assim, as crianças podem ser persuadidas ao conhecimento das letras, ser ensinadas a ler, sem perceber que essa habilidade nada mais é que um esporte, e que jogam com algo que, para outros, é motivo de sofrimento. As crianças não devem ter nada como trabalho, ou sério, planejada para elas, e nem suas mentes e corpos irão suportá-lo. Isso fere sua saúde, e o fato de terem sido presas e forçadas aos livros em uma idade incompatível com tal comedimento tem sido, não duvido, a razão pela qual muitas odeiam os livros, e só após eles aprenderam a viver. É como uma indigestão, que deixa uma certa aversão, que não desaparece [...]

As orações do Senhor, o credo, os dez mandamentos, faz-se necessário que aprenda perfeitamente de cor, não os lendo para si mesmo, mas com alguém repetindo-os para ele, mesmo antes que possa ler. E aprender de cor e aprender a ler não deveriam ser confundidos e feitos um para atrapalhar o outro. Mas seu aprendizado da leitura deve-se tomar o mínimo problemático possível [,..]

Quando puder ler corretamente, será hora de colocá-lo a aprender a escrever, e a primeira coisa a ser ensinada é a segurar a caneta corretamente, e ele deve fazê-lo perfeitamen­te, antes de ser forçado a colocá-la no papel, pois não apenas as crianças, mas qualquer um que quiser fazer algo bem, não deve ser forçado a muito de uma vez, ou ser levado a aperfeiçoar- se em duas partes de uma ação ao mesmo tempo, se elas podem ser separadas [...]

Assim que souber falar inglês, é hora de aprender outra língua, disso ninguém discorda, sendo então proposto o francês. E a razão é que as pessoas acostumam-se à maneira correta de aprender essa língua, que é falando-a às crianças em constante conversa, e não por regras gramaticais. A língua latina seria facilmente ensinada do mesmo modo, se seu tutor, estando sempre com ele, não falasse outra língua e ainda o fizesse responder na mesma língua. Porém, como o francês é uma língua viva e, para ser mais usada na fala, deve ser primeiro aprendida, os órgãos flexíveis da fala podem ser acostumados à devida formação desses sons, e ele vir a adquirir o hábito de pronunciar o francês corretamente, o que se toma mais difícil se for feito com atraso.

Quando puder falar e ler bem em francês, o que, nesse método, leva de um a dois anos, ele deveria mudar para o latim, o qual é surpreendente que os pais, tendo a experiência do francês, não pensem dever ser aprendido do mesmo modo, falando e lendo. Apenas se deve tomar cuidado, enquanto ele está aprendendo essas línguas estrangeiras, falando e lendo em nenhuma outra com seu tutor, que não se esqueça de ler em inglês, o que pode ser preservado pela mãe, ou por alguém mais, escutando-o ao ler algum trecho das escrituras ou de um livro em inglês todos os dias [...]

Ao mesmo tempo em que está aprendendo francês e latim, uma criança, como já foi dito, pode começar a aprender aritmética, geografia, cronologia, história e geometria também, pois, se esses lhe forem ensinados em latim ou em francês, quando começar a dominar essas línguas, terá o conhecimento dessas ciências e da língua ao mesmo tempo.

Dever-se-ia começar pela geografia, penso eu, pois o conhecimento do desenho do globo, a situação e as fronteiras dos quatro cantos do mundo e o de reinos e países específicos, por ser apenas um exercício para os olhos e a memória, uma criança aprenderá com prazer e irá retê-lo. E isso é tão certo, que vivo em uma casa com uma criança cuja mãe instruiu em geografia tão bem, que sabia os limites do mundo e poderia prontamente apontar, se perguntado, para qualquer município no mundo, ou qualquer município no mapa da Inglaterra; conhecia todos os grandes rios, promontórios, estreitos e baías do mundo e sabia achar a latitude e longitude de qualquer lugar antes dos seis anos de idade. Essas coisas, que irá aprender pela visão e memorizar por repetição, não são, confesso, tudo que deverá aprender sobre o globo, mas ainda assim é um bom passo e preparação para o resto e facilitará quando seu julgamento estiver suficientemente maduro para isso. Além do mais, toma tempo e, pelo prazer de saber coisas, sem sentir, o conduz ao aprendizado das línguas.

Quando as partes naturais do globo tiverem sido bem-memorizadas, pode ser hora de começar a aritmética. Com as partes naturais do globo quero dizer várias posições de partes da terra e do mar, sob diferentes nomes e distinções de países, mas ainda não entrando naquelas linhas artificiais e imaginárias, as quais foram inventadas, supõe-se, para o avanço dessa ciência.

A aritmética é o mais fácil e, conseqüentemente, o primeiro tipo de raciocínio abstrato que a mente normalmente tolera, ou com o qual se acostuma, e é de um uso tão geral em todas as partes da vida e dos negócios, que raras coisas são feitas sem ela. É claro, um homem não pode exagerar e tê-la demais ou demasiadamente perfeita [...]

Do mesmo modo, nada ensina ou encanta mais que a história. Se, primeiramente, recomendo-a para o estudo de homens adultos, em seguida faz-me pensar que é mais adequada para o jovem que, assim que se instruir na cronologia dos fatos, familiarizar-se com as várias épocas dessa parte do mundo e puder reduzi-las ao período juliano, deveria tomar a história latina em mãos. A escolha deve ser segundo a facilidade do estilo, pois, seja por onde começar, a cronologia irá afastá-lo da confusão e, com o deleite do assunto convidando-o à leitura, a língua será assimilada imperceptivelmente, sem o terrível vexame e desconforto que as crianças sofrem quando são forçadas a livros além de sua capacidade, como os oradores e poetas romanos, apenas para aprender a língua romana. Quando tiver, pela leitura, dominado o mais fácil, como Justino, Eutrópio, Quintus Curtius e similares, o próximo grau não lhe causará grande problema e, assim, por um processo gradual dos mais simples e fáceis historiadores, ele virá enfim a ler os mais difíceis e sublimes autores latinos, como Túlio, Virgílio e Horácio [...]

Embora os sistemas da física que encontrei produzam pouca motivação para se procurarem as certezas, ou ciência, em qualquer tratado que pretenda proporcionar-nos um corpo da filosofia natural a partir dos princípios gerais dos corpos, o incomparável Newton mostrou como a matemática, aplicada a algumas partes da natureza, pode, com princípios triviais, conduzir-nos ao conhecimento de algumas, posso dizer, províncias particulares do universo incompreensível. E se outros puderem dar-nos tão clara e boa visão de outras partes da natureza, como ele o fez com nosso mundo planetário, e os fenômenos mais consideráveis nele observáveis, em seu admirável livro "Philosophiae Naturalis Principia Mathematica", podemos esperar, com o tempo, receber mais conhecimento verdadeiro e correto de diversas partes dessa máquina estupenda do que poderíamos ter imaginado até lá. E embora existam poucos que dominem a matemática suficientemente para entender suas demonstrações, se os mais precisos matemáticos que as examinaram permitirem, seu livro merece ser lido e não trará pouco prazer e luz para aqueles que, desejando entender os movimentos, as proprieda­des e as operações das grandes massas de matéria em nosso sistema solar, cuidadosamente estudarem suas conclusões, nas quais se pode confiar como pressupostos bastante provados [...]

Embora eu venha agora a concluir o que comentários óbvios sugeriram-me a respeito da educação, não espero que se imagine que eu os veja como um tratado preciso no assunto. Existem milhares de outras coisas que necessitam consideração, especialmente se levados em conta os vários temperamentos, as inclinações diferentes e as falhas particulares que são encontradas nas crianças e receitados os remédios apropriados. A variedade é tão grande, que requereria um volume inteiro, e nem assim seria possível. A mente de cada homem tem suas peculiaridades, assim como seu rosto, que o distingue dos outros, e dificilmente existem duas crianças que podem ser conduzidas pelo mesmo método. Além disso, penso que um príncipe, um nobre e o filho de um cavalheiro comum deveriam ter tipos de criação diferentes. Mas, tendo considerado apenas algumas posições gerais em relação aos principais fins e objetivos da educação, e aqueles para o filho de um cavalheiro, o qual, sendo ainda muito pequeno, considerei como um papel em branco ou cera, para ser moldado e produzido como se desejar, falei sobre poucas questões que considero necessárias à educação de um jovem cavalheiro, de sua condição em geral, e publiquei aqui meus pensamentos ocasionais, com a esperança de que, embora longe de constituírem um tratado completo no assunto, tal que todos encontrem neles algo no que encaixar seus filhos, ainda assim possam trazer uma pequena dose de luz para aqueles cuja preocupação com as crianças toma-os anormalmente atrevidos, ao ponto de arriscarem-se a consultar a própria razão na educação de seus filhos, em vez de confiar inteiramente em velhos costumes.

Fonte: John Locke, "Some Thoughts Conceming Education", em As Obras de John Locke, vol. X. Londres: W. Otridge e filho, 1812, p .6-7,35,50,128,143-144,147-148,150,152,172-173,175-176,186-187,204-205.

LEITURAS SELECIONADAS

Aristóteles. Politics. Nova York: Modem Library, 1943. Um manifesto clássico e bem-desenvolvido do enfoque realista à educação. O autor relaciona a reforma educacional com objetivos sociais e políticos.

Broudy, Harry S. Building a Philosophy of Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1961. Apresenta uma forte defesa do realismo na educação moderna e um apelo por estudos e enfoques mais fundamentais e básicos nas escolas. Esse livro é considerado um dos maiores manifestos do realismo em educação.

Locke, John. John Locke on Education, editado por Peter Gay. Nova York: Teachers College Bureau of Publications, 1964. Contém alguns dos pensamentos mais conhecidos de Locke sobre a educação. O livro lida com problemas educacionais tão diversos quanto experiências individuais de apren­dizagem e a importância do ambiente. É um enfoque empírico à educação e representa o realismo moderno inicial.

Putnam, Hilary e Putnam, Ruth Anna. Education for Democracy. Educational Theory 43(4):361-376, outono de 1993. Uma resenha da posição de John Dewey sobre pluralismo cultural. Os autores argumentam que as idéias de Dewey podem auxiliar-nos a melhor entender e articular a necessi­dade de uma educação multicultural hoje em dia. O artigo também procura combater o anti- realismo da teoria educacional pós-modema.

Russel, Bertrand. Education and the Good Life.Nova York: Boni e Liverright, 1926.0 principal manifesto educacional de um dos maiores defensores da filosofia realista moderna. O livro é relativamente polêmico em seus anseios por reforma social. Ele mostra as tendências reformistas de Russel e demonstra sua visão sobre a importância da educação.

Searle, John. R. Rationality and Realism: What Is at Stake? Daedalus 122(4):55-83, outono de 1993. Uma defesa dos princípios mais importantes do realismo e da tradição realista ocidental em educação superior. O autor critica o anti-realismo das teorias de educação pós-modernas por terem influen­ciado a educação superior contemporânea.

Whitehead, Alfred N. The Aims of Education and Other Essays.Nova York: Free Press, 1957. Uma coleção de amplos ensaios em educação. Esse volume mostra o enfoque de Whitehead sobre os padrões de pensamento filosófico. É particularmente incisivo em sua crítica à inércia na educação e em sua atenção ao processo criativo.

1. N. de R. T. Os trechos de A Política e Ética a Nicômacoaqui apresentados foram traduzidos para o português a partir das edições inglesas citadas anteriormente. Incorrem, portanto, inevitavelmente, em imprecisões terminológicas e reproduzem problemas presentes já naquelas traduções. Para diminuir as dificuldades invariavelmenfe enfrentadas na leitura de textos escritos originalmente no grego clássico e submetidos a duas traduções sucessivas como no presente caso, é fundamental consultar as excelentes traduções francesa e inglesa da obra de Aristóte.- realizadas por J. Tricot e W. D. Ross, ambas de 1948, mas com edições recentes. [↑](#footnote-ref-2)