

O conceito de realidade e sua relação com o problema da educação: rudimentos filosóficos para não-filósofos

Marco Antonio Papp

Mestre em filosofia pela PUC-SP
Professor no Curso de Pedagogia do Centro UNISAL
(Liceu Coração de Jesus e Santa Teresinha)
Professor da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e do Instituto
de Filosofia e Teologia Paulo VI da Diocese de Mogi das Cruzes-SP

Introdução e colocação do problema

Freqüentemente nos perguntamos sobre o que “realmente” aconteceu num fato noticiado ou “se é mesmo real” a existência de vida pós-morte, ou ainda sobre a “realidade” de uma determinada proposta, querendo dizer se é ou não viável. Tais questões pressupõem que temos uma perfeita e unívoca compreensão do significado do termo realidade. Contudo, quanto mais lidamos com expressões cotidianamente usadas, menos sabemos o que significam. Se, antes de nos perguntarmos sobre a realidade desta coisa ou daquele fato, nos questionarmos sobre o que é “real”, o que é “realidade”, a resposta possivelmente seria precedida de um enorme silêncio, e ainda seria uma resposta que não convenceria nem a nós mesmos.

Normalmente consideramos que a palavra realidade significa “as coisas como elas são”, independente das nossas posições subjetivas. Isto porque é fácil aceitar a idéia de que a palavra real vem de *res*, “a coisa”, ou como concebe Duns Scoto, a individualidade, a coisa em particular. Nesse sentido, realidade refere-se somente ao “mundo externo”, independente da subjetividade humana, apenas como uma indicação da natureza das coisas, não das pessoas.

Antes de a Escolástica tardia cunhar a palavra *realitas*, o problema da realidade já era discutido desde a Grécia clássica, enquanto *corporeidade (ousia)*, ou enquanto *natureza das coisas (physis)*, ou mesmo como a *verdade (alétheia)* do *ser (ontos)*. Desde Parmênides de Eléia (540-470 a.C.) se tornou comum no pensamento grego a distinção entre *mundo sensível* e *mundo inteligível*. Dessa distinção surgiu a pergunta pela “verdadeira realidade” ou o “verdadeiro ser das coisas”, uma vez que o mundo sensível é cheio de ilusões e de enganos. Tanto para Parmênides, quanto para Platão, a “realidade” está mais próxima do mundo ideal que do mundo sensível.

De fato, esse termo merece um pouco mais de consideração, dado o fato óbvio, segundo o qual o mundo físico, o mundo das sensações, somente pode ser entendido a partir das idéias que fazemos dele. Quando tentamos buscar uma realidade independente dos nossos pensamentos, constatamos que aquilo que chamamos de “real” nada mais é que aquilo que “pensamos ser real”.

Nosso propósito será aqui o de discutir noções básicas do conceito de realidade, uma vez que, numa prática educativa, a ordem é “partir da realidade do educando”, e depois transmitir a ele idéias e valores. A pergunta, portanto, fica formulada assim: o que é precisamente “realidade”, seja do ponto de vista da educação, do educador, seja do ponto de vista do educando? Qual é *realmente* o ponto de partida de uma proposta educacional? Que tipo de realidade a educação quer alcançar?

1. Fundamentação: o conceito de realidade

Heidegger (1971), na sua obra mais famosa, *Ser e Tempo*, afirma que, se realidade é entendida como “ser ante os olhos” (§ 43, b), o problema se remete ao “ser aí”, entendido como a projeção do homem no mundo. Para ele, não podemos dissociar o que chamamos de “ser” ou o “sentido do ser” da “compreensão do ser”. Portanto, não se pode separar o conceito de realidade do conceito de ser humano.

Mas logo um leitor mais “prático” perguntaria extenuado: mas o que é esse tal de “ser”? Parece um conceito muito vago, que nada diz, se refere a tudo e a nada! De fato, *ser* é o mais universal dos conceitos. Desde Aristóteles, de um modo geral, até Kant, o conceito de ser tem dois sentidos: um *relativo*, que expressa a união de dois termos (como “a rosa é branca”) e outro sentido *absoluto* ou de existência, querendo dizer que algo existe, é real. *Ser* é um conceito que se vincula diretamente ao conceito de realidade: tudo o que existe “é”.

Mas se a palavra “ser” refere-se ao existente, por que não se fala apenas nas “coisas que existem”? Simplesmente porque a palavra *coisa* tem dois sentidos mais usuais, os quais causariam equívocos: primeiro como qualquer ato do pensamento ou imaginação (quando se diz “pense em qualquer coisa”); segundo, enquanto objeto natural ou corpo físico (coisas como pedra, caneta, casa etc.). No primeiro caso, nosso problema residiria no fato de que o ato da imaginação é real, mas seu conteúdo nem sempre existe; e, no segundo, é que realidade não se limita ao mundo físico, por exemplo, a utilização dos números é uma realidade na nossa vida, embora não se possa tocá-los com as mãos. *Ser*, portanto, continua sendo um conceito mais preciso.

A partir do século XVIII, foi adotado o termo “ser aí” (*Dasein*) significando “a existência real”, seja de coisas finitas, seja do ser humano, seja de Deus. Kant o emprega justamente nesse sentido.

Na introdução à *Crítica da Razão Pura*, sua obra mais importante, ele afirma que, embora todo conhecimento *comece* pela experiência, há algum conhecimento que não deriva da experiência, como a matemática e a lógica, mas é um conhecimento tal que deve dar conta de resolver os problemas da experiência. Esse conhecimento é chamado *a priori*, que é uma das perguntas fundamentais de sua obra. Kant se pergunta pelas condições de possibilidade do pensamento *a priori*. Tal pensamento deverá ter a capacidade de produzir sínteses, isto é, juntar idéias de modo a poder *judgar*, para então determinar o real. Daí a formulação kantiana

expressa em termos de “juízos sintéticos *a priori*” (*Crítica da Razão Pura*, Introdução, IV e V).

Para Kant, todo conhecimento é um ato de *síntese*, que quer dizer a nossa “capacidade de vincular representações umas às outras” (*op. cit.*, § 10). Por exemplo, a idéia de espaço e de tempo, nós a tiramos de algum modo da experiência, mas a *relação* entre as duas (que produz idéia de velocidade) e sua quantificação numérica é puramente *a priori*, isto é, da “razão pura”. Essa relação depende da nossa capacidade de julgar, é uma forma do juízo, e Kant a denomina *categoria*. Assim, categoria é um modo pelo qual se manifesta toda a atividade do conhecimento. Mesmo que Kant não siga a doutrina realista (Aristóteles e Tomás de Aquino), segundo a qual categorias são “determinações do real”, é possível considerar os juízos como instrumentos básicos para uma leitura da realidade.

Quando Kant enumera quatro grupos ou classes de categorias (*qualidade, quantidade, relação e modalidade*), cada grupo contendo três categorias, deriva tal processo do modo lógico de se julgar. Embora essas classificações sejam muito contestadas, o seu caminho lógico é bastante significativo para uma reflexão atual.

Considerando o primeiro grupo, do ponto de vista *qualitativo*, posso afirmar ou negar algo. Para Kant, a afirmação corresponde à categoria da realidade. Afirmer significa determinar a realidade de algo. Por outro lado, realidade não é uma determinação da subjetividade humana, pois a “*realidade* das coisas exige a *percepção*”; assim, chamamos de real aquilo que empiricamente, sensivelmente, constatamos como real. Mas o que fazem essas categorias é nos dar uma referência do entendimento, de modo a que possamos dar uma *significação* às coisas que percebemos, nas condições de espaço e tempo (*op. cit.*, Analítica, II, cap. I e II).

O grupo da *modalidade*, por sua vez, inclui a categoria do *ser aí* (realidade ou “existência real”) e se opõe ao *não-ser*. Essas categorias, inclusive a de “ser aí”, manifestam, não as coisas, mas o modo pelo qual temos acesso às coisas. A realidade, ou o que chamamos de “real”, contém algo das coisas e algo do próprio ser humano. Sendo assim, não cabe mais a pergunta pelas coisas,

enquanto existentes ou auto-subsistentes; cabe apenas a pergunta pelo próprio ser humano. É por isso que toda a corrente existencialista do século XX usa o termo *existência*, não mais para designar existência das pedras ou das árvores, mas apenas para a *existência humana*.

Nessa linha é que Heidegger usa o termo “ser aí” como existência humana. Para ele, a pergunta pelo ser é sempre feita por alguém. Por isso, chamamos de “entes” ou coisas tudo aquilo que pensamos ou de que falamos. Mas tais entes são compreendidos por nós segundo nossa maneira própria de entrar em contato com as coisas, isto é, nós nos projetamos nas coisas. Assim, conclui ele, “ente é também aquilo que somos e a maneira de sê-lo”. Por exemplo, os objetos pessoais de uma pessoa ausente (ou que tenha falecido) já não têm o mesmo sentido que tinham antes, na *presença* daquela pessoa, porque é o ser humano que confere sentido às coisas. Do mesmo modo, é somente o ser humano que se pergunta pela existência das coisas, pela existência do mundo. E essa “possibilidade de ser do perguntar”, isto é, essa capacidade humana de perguntar, Heidegger chama “ser aí” (*Ser e Tempo*, § 2).

Contemporâneo e conterrâneo de Heidegger, Ernst Cassirer afirma que o ser humano não tem acesso imediato ao que denominamos “realidade”. O acesso a essa realidade é sempre mediado por uma construção simbólica, isto é, a realidade é sempre construída simbolicamente por diferentes *Formas Simbólicas*. O sensível não é a realidade: realidade é uma produção espontânea, é o ato de conferir significado simbólico concomitante ao ato de captação do sensível. Quando sentimos algo (vemos, ouvimos etc.) e damos um significado a essa sensação, então dizemos que é real. Enfim, não é possível captar o sensível puro sem que essa captação seja mediada por signos, ou pela construção simbólica.

A tese fundamental de Cassirer é que toda a relação do ser humano com o mundo é mediada por um sistema simbólico, não apenas lingüístico, mas também artístico, religioso, lógico-matemático. Mas, como nem sempre há um sistema de signos evidente em todas as formas, a linguagem, enquanto um sistema de

signos, participa também das demais formas simbólicas. Formas simbólicas são, portanto, a “condição de possibilidade”, na linguagem kantiana, de o ser humano constituir a realidade, em contato com os dados sensíveis.

Não cabe, pois, a discussão da existência ou não da “coisa em si”. Por exemplo, ninguém sabe o que é um átomo em si, ou como é um átomo, apenas sabemos que a ciência afirma hoje que um átomo tem tais e tais características. Portanto, só se pode dizer que “é” aquilo que para nós é *recolhido*¹, segundo a *forma* pela qual o espírito humano constitui dados sensíveis como objetos ou como realidade. Em outras palavras, tudo o que sentimos do mundo físico passa por uma maneira humana de perceber as coisas: uma montanha, por exemplo, é realmente uma elevação geofísica, é realmente bonita (percepção estética), é uma fonte de enriquecimento econômico, é realmente um lugar sagrado... Em suma, pode “ser realmente” tudo aquilo que o ser humano conseguiu perceber dela objetivamente.

O critério do que seja “objetivo” depende apenas de uma aceitação coletiva dos seres humanos envolvidos, como por exemplo, a comunidade científica. Por isso, o que é considerado objetivo pode estar errado; o que os seres humanos dizem que é real, pode ser uma ilusão coletiva. Por milhares de anos, toda a humanidade constatou objetivamente que a Terra estava parada e o Sol girava em volta dela. Hoje pensamos numa realidade contrária. Amanhã pode haver uma outra leitura. Para Kant, o que se entende por objetivo nada mais é que uma aceitação entre os sujeitos: objetividade é apenas intersubjetividade.

O que há de comum aqui é o fato de que esses e outros pensadores têm demonstrado de forma quase que orquestrada a impossibilidade de se separar mundo interno de mundo externo. O que chamamos de objetivo é sempre um pouco subjetivo, e toda “realidade” contém sempre um pouco de imaginação. Tudo o que dizemos que “é”, “existe”, apenas significa o que nos *parece* que seja, ou o que *pensamos* que exista. Por isso, mais que buscar uma verdade pronta, um valor transcendente ou superior, temos de admitir

que tudo passa por alguma perspectiva humana e, como tal, apenas nos parece verdadeiro.

Não há como negar o fato de que nosso alcance do mundo é sempre um pouco mais limitado do que nossa intuição supõe conhecer. Isso não desmerece de forma alguma a capacidade humana, apenas a coloca em seu lugar. Ao constatar esse limite, reconhecemos não somente a relatividade das nossas afirmações dogmáticas, como também descobrimos que a realidade é propriedade humana: somos nós que a fazemos. E a finalidade da educação é justamente oferecer às pessoas instrumentos para que elas próprias possam realizar essa tarefa.

A questão agora é examinar as conseqüências para o processo educativo de um conceito tão significativo como o de realidade, ora reformulado pela investigação filosófica. Trata-se, portanto, de uma contribuição específica da filosofia no ato de elaborar uma fundamentação teórica para a ação educativa.

2. A realidade como fonte da educação

Todo modelo educacional pressupõe dois aspectos básicos: um modelo antropológico, isto é, uma visão particular que se tem do ser humano; e uma *Weltanschauungen*, uma *cosmovisão* ou visão de mundo, enquanto uma concepção que os educadores têm da realidade como um todo. A história das idéias educacionais caminha estritamente ligada à história das concepções de ser humano e às mudanças na “visão de mundo” (FULLAT, 1995, p. 89ss.). Assim, o critério para se aceitar ou não um modelo educacional está em avaliar as bases da sua visão de mundo e da sua concepção antropológica.

Ora, uma *Weltanschauungen* não é a realidade, mas uma visão que determinados seres humanos têm da realidade. Por outro lado, se é o ser humano que interpreta a realidade, a primeira tarefa é a de entender a si mesmo, porque é o ser humano, e somente ele, que diz o que é real ou o que é a realidade. Em última análise, esse problema é sempre antropológico.

Como os seres humanos se caracterizam pela diversidade, não seria legítima, nem honesta, uma visão única de quem é esse tal ser humano. Se, por acaso houvesse um só modelo antropológico e, conseqüentemente, um só modelo educacional, seria muito fácil discutir o problema da educação. Mas um modelo de educação única só se justifica num modelo político único, sob um governo único, enfim, uma ditadura. Dessa maneira, uma leitura educacional minimamente comprometida com o ser humano supõe a aceitação da pluralidade.

Por outro lado, essa idéia de pluralidade dá a impressão de um “vale tudo” na educação, o que seria uma total ausência de posicionamento. Mas se todo posicionamento é, em última análise, ideológico, parcial, partidário, fica o problema de como se estabelecer um critério para a escolha de um modelo educacional.

Sócrates (470-399 a.C.) já havia enfrentado esse problema. Seguindo a linha de seu pensamento, o maior problema dos modelos educacionais está no risco de caírem numa dupla ignorância: a primeira não tem jeito, todos somos ignorantes porque nosso conhecimento é sempre limitado; mas a segunda é a mais grave, é o fato de não reconhecermos que somos ignorantes. Sua proposta “conhece-te a ti mesmo” é um caminho para libertar-se de uma das ignorâncias. Pelo menos sabemos que somos ignorantes! Uma investigação antropológica na base do “conhecer-se a si mesmo” permite a distinção entre “o que é” – isso nunca saberei – e “o que quero que isso seja”, único terreno dominado pelo saber humano. A tarefa da educação está sempre restrita ao segundo aspecto, isto é, na educação há sempre finalidades não científicas, as quais supõem uma concepção parcial do ser humano.

Mas então não existe verdade? Resposta: não no mundo humano. Não temos instrumentos para alcançar alguma verdade pela razão. Portanto, em cada opção que se faz por um modelo educacional deve-se nutrir uma certa dose de humildade intelectual, numa postura socrática de que “tudo o que sei é que nada sei” para evitar dogmatismos concludentes.

Podemos escolher, contudo, um modelo educativo em base à realidade do educando. Voltamos ao problema inicial. Como a concepção de realidade supõe uma seleção subjetiva que fazemos do mundo externo, uma escolha educacional supõe a visão que a comunidade educativa tem do mundo e como essa comunidade está preparada para enfrentar o mesmo mundo.

Há aqui nitidamente um risco de cairmos num círculo vicioso: de um lado, só a visão de mundo permite a escolha de um modelo educacional, mas, por outro lado, para se fazer uma escolha é preciso estar preparado pela educação prévia. Em outras palavras, como posso escolher um modelo educacional se preciso da educação para escolher um modelo? Estamos diante de uma incontestável limitação: somente podemos escolher um modelo num processo educacional, isto é, aprendemos a nadar, nadando! Todo o referencial educacional é uma dinâmica, que pode ser modificado ao longo do mesmo processo.

Mas a educação deve ser previamente programada, os programas de curso devem ser bem elaborados e cumpridos, o MEC, por exemplo, assim o exige. É claro que uma programação bem feita supõe profissionalismo, e não se pode fazer qualquer programa e depois ministrar qualquer aula. Um processo de aula, para tomar o exemplo clássico, pode também ser construído em base às demandas da conjuntura e em base às possibilidades dos alunos. Nesse exemplo, programa de curso deve ser revisto, ao menos, ano a ano.

Penso que a maioria dos professores já percebeu que a sua vocação não é tanto o conteúdo que ele transmite. Quando um aluno do nível médio é aprovado numa faculdade, a primeira coisa que faz é queimar suas apostilas de química, física, matemática, biologia, história... O que vai determinar a capacidade futura de um aluno é a sua desenvoltura metodológica; o conteúdo, ele desenvolve ou não. Sendo assim, podemos considerar que uma das características principais do trabalho de um educador é o de ajudar o mais possível a que cada um construa sua própria *Weltanschauungen*, daí a importância capital das técnicas de leitura, por exemplo. Um grande

desafio do educador hoje é o de “ensinar” a ler e a escrever, porque os alunos chegam à faculdade e não conseguem extrair de um texto seu conteúdo, e conseqüentemente, não conseguem expressar o que leram ou o que pensam.

O domínio da leitura é, certamente, um dos principais instrumentos para a construção da realidade que, como vimos, é projeção do ser humano no mundo. E, como toda constituição da realidade passa por uma mediação simbólica, o domínio da língua é o domínio do pensamento, e o domínio do pensamento, por sua vez, é o domínio da realidade. Ler um texto é também ler a realidade, segue daí que a leitura não somente é o ponto de partida da educação como também se constitui o ponto final ou teleológico da educação.

3. A realidade como meta da educação

Entre outras finalidades, a educação ajuda a pensar. Ora, para que o processo da educação possa ajudar as pessoas a pensar, é preciso encontrar um instrumento metodológico capaz de atingir as bases do pensamento. Para se atingir tais bases é preciso que elas sejam conhecidas. Por isso a filosofia sempre buscou investigar o pensamento.

Conforme já vimos, Kant foi quem melhor assumiu essa tarefa de investigar o conhecimento. Se concordarmos com ele que categoria é “um modo pelo qual se manifesta a atividade do conhecimento”, então temos de aceitar que o exercício de tais categorias é a “condição de possibilidade” do aprendizado. Para a educação, extraímos duas conseqüências dessas afirmações: primeira, se a realidade exige percepção, temos de aprender a “enxergar” o mundo. Segunda, se a realidade depende da nossa faculdade de julgar, para que se afirme ou se negue algo, é preciso que se tenha clareza lógica no pensamento. Assim, a meta da educação será a de propiciar ao educando o desenvolvimento da capacidade de alcançar e de construir a realidade.

3.1. Aprender a ler o real

Numa de suas obras mais famosas, *A República*, Platão inventa uma alegoria, cujo conteúdo será considerado um dos grandes referenciais de toda a filosofia. Trata-se do conhecido “Mito da Caverna”, contido no livro VII (514a ss.). O texto não será reproduzido aqui, nem resumidamente, para o caso de, se o leitor não o conhecer, sentir-se impelido a consultar a própria obra. Destacamos apenas alguns aspectos significativos.

Todos nós estamos, de alguma forma, presos numa caverna, porque não temos um total domínio do que seja essa tal realidade. Mas o pior é que temos medo de sair dela, primeiro porque a saída custa muito, e depois porque não sabemos o que encontraremos fora. O desconhecido nos assusta. E o trabalho da filosofia é o de desvelar ou *descobrir* o real.

Como só temos um referencial do mundo físico-sensível, qualquer consideração que extrapole esse limite nos parece fantasia. Por conta desse mesmo referencial limitado, adquirimos o hábito de considerar loucas ou débeis as pessoas que enxergam mais do que nós. E para compensar nossas fragilidades, ridicularizamos tais pessoas. Parafraseando a alegoria, podemos afirmar que quem tem a vista acostumada com a luz sente dificuldades em enxergar nas trevas; é por isso que quem nunca enxergou a plenitude da luz pensa que o outro é o cego, só porque não caminha bem na falta de luz.

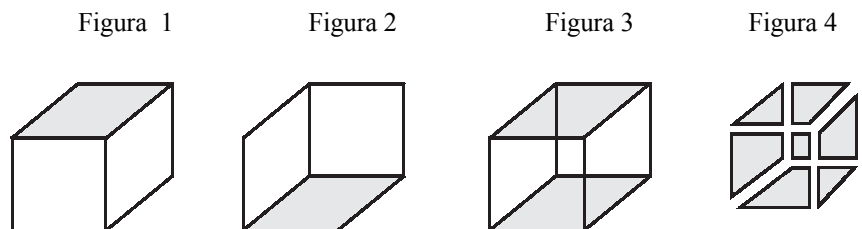
Mas, do ponto de vista da educação, o que há de mais notável no *Mito da Caverna* é o fato de que a pessoa volta para a caverna. Essa volta é um problema não totalmente resolvido: por que ele volta? Penso que Platão tinha certa consciência de que as pessoas têm um desejo natural de partilhar gratuitamente suas conquistas com os amigos. Se a descoberta da verdade é uma conquista natural, essa gratuidade também é. Mesmo um educador que receba por seus serviços, partilha com certo desprendimento suas conquistas com os alunos.

Finalmente, essa alegoria nos mostra que muito do que pensamos ser realidade pode se tratar apenas de sombras do real. O

trabalho do pensamento humano é de um eterno descortinar o mundo e torná-lo cada vez mais compreensível. Se, na alegoria, o homem que sai da caverna vê, literalmente, o que os outros ainda não viram, no mundo humano, não apenas vemos coisas novas, mas aprendemos a reconhecer novas realidades a partir do que vemos.

Nossa percepção não depende apenas dos nossos órgãos sensoriais, mas depende também da nossa capacidade de interpretar o que percebemos. Por exemplo, tanto eu quanto um médico temos a mesma capacidade de enxergar uma radiografia do corpo humano. Porém, um médico “vê” ali alguma doença ou tumor que eu não percebo. Nesse exemplo, constatamos que o problema não está nos olhos, mas numa preparação anterior que o médico teve e eu não tive.

Um bom exemplo dessa questão é a visualização de uma representação gráfica qualquer. Observando, por exemplo, a representação de um cubo, pode-se perceber, não apenas traços, mas uma figura tridimensional.



No caso da figura 1, percebemos um cubo visto de cima e, na 2, um outro cubo, visto de baixo. Mas, ao olharmos atentamente para a figura 3, poderemos notar, num momento, o cubo da figura 1 em primeiro plano, e, em outro momento, o primeiro plano do cubo da figura 2. Ainda a figura 3 pode ser percebida, como na figura 4, um conjunto de figuras geométricas justapostas (2 triângulos, 4 trapézios e 1 retângulo). Enfim, posso reconhecer ou enxergar *objetivamente* mais de uma coisa, e todas são “verdadeiras”, todas são reais!

Se for mesmo possível a alguém aprender a enxergar objetivamente realidades novas, então, a tarefa educativa deve justamente preocupar-se em ajudar o educando a desenvolver essa capacidade. Por isso a transmissão de conteúdo segue lugar à desenvoltura da inteligência. Não quero dizer com isso que apenas têm importância as disciplinas metodológicas, desprezando-se as matérias de conteúdo, mas quero afirmar que os conteúdos, em si, de nada servem se não forem alcançados pelo próprio educando. E mais, sem uma propedêutica metodológica, é inútil qualquer tipo de aprendizado informativo.

Diante desse quadro, um educador deve estar sempre atento a outros horizontes da tarefa educativa. Por exemplo, o teatro, a dança, o exercício das artes (música, pintura etc.) são decisivos para uma ampliação do plano de expressão, em praticamente todas as profissões. Do mesmo modo, as técnicas de um raciocínio lógico – da velha lógica Aristotélica – ajudam a evitar erros elementares do pensamento, que normalmente não são percebidos por uma pessoa desinformada. Embora sejam muitos os exemplos, esses dois particularmente costumam ser excluídos dos programas de curso normais, e revelam que aspectos básicos da educação são deixados de lado.

Da mesma forma devemos considerar como fundamental o exercício da leitura, do ponto de vista do maior rigor semântico. Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo. Por isso, no mundo simbólico em que vivemos, a apreensão da leitura é condição para qualquer tarefa educativa. Por exemplo, uma afirmação do tipo “o carro tem rodas” ou “o carro sofreu um acidente”, na primeira frase o termo “carro” tem mais extensão, é mais geral (“todo carro tem rodas”), que na segunda frase (“aquele carro...”). Por isso, mesmas palavras podem ter o mesmo sentido do ponto de vista qualitativo, mas podem ter diferenças quantitativas, e tais diferenças podem mudar o sentido de um texto. Portanto, uma das maiores tarefas de todo educador é a de aprender a ler – admitindo que ainda não sabemos ler – para ajudar o educando a aprender a ler pela própria autonomia.

3.2. Aprender a construir uma realidade

Ler um texto e “ler o mundo”, enquanto busca de um sentido para as mudanças, são condições para se descobrir o que chamamos de realidade. Segue-se daí que essa leitura é também a condição para que possamos nos inserir e intervir na dinâmica que é o nosso mundo. A esse ato de intervir, costumamos denominar “construção de uma nova realidade”. Entramos, finalmente, no delicado terreno da ética. A expressão “construir um mundo” ou “construir uma nova realidade” supõe que a anterior não esteja boa. E não está mesmo! É inevitável que, ao se aprender a ler o mundo, aprendamos também a detectar suas lacunas.

A construção de uma ética autônoma, independente das interpretações religiosas, teve um marco decisivo a partir de Sócrates. Radicalmente confiante na razão, Sócrates está convencido de que o conhecimento do bem é a condição necessária para que as pessoas ajam com retidão e alcancem a felicidade. Para ele, conhecimento e virtude moral se identificam. Justiça é ato original da consciência humana; pecado é erro. Nessa linha, a virtude pode ser ensinada e compreendida racionalmente. Com isso, ele restitui à moral seu direito e autonomia.

Mesmo que hoje consideremos Sócrates confiante demais na razão, não se pode negar que muitos dos equívocos éticos acontecem por falta de um raciocínio mais claro. Por exemplo, muitas pessoas crêem poder defender posições políticas ou ideológicas (como legalização do aborto, pena de morte, eutanásia etc.) apenas porque conhecem um ou dois casos particulares. Basta uma breve análise lógica das leis do pensamento, para se perceber que não se pode tirar conclusões gerais com base em poucos casos particulares. Muitas injustiças são cometidas por falta de clareza nas idéias.

Para que possamos estabelecer critérios claros para nossa ação moral necessitamos de referenciais ou paradigmas que nos permitam julgar se uma determinada ação é boa ou não. Outro grande pensador grego, Aristóteles, chamava de “bem” a todo fim ou

finalidade de uma ação (*Ética a Nicômaco*, 1094a 5), sendo que o mais alto bem que se pode alcançar por uma ação é a “felicidade”. Nisso, afirma, “estão de acordo tanto o vulgo quanto os homens de cultura superior”, embora, para os vulgos, seja confundida com riqueza, honra ou prazer (1095a 20). Por isso, a felicidade deve ser buscada como um absoluto, um incondicionado; e absoluto não se limita a um ser humano só, visto que “todos nasceram para a cidadania” (1097b 10). Assim, uma condição da felicidade é a vida política, cujo objetivo é o de “fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações” (1099b 30).

Embora essas considerações pareçam vagas, Aristóteles está preocupado em ir ao centro do problema: felicidade somente pode ser considerada na sua plenitude, se for partilhada e distribuída na comunidade em que vivem os seres humanos, isto é, na *polis*. Por isso, a maior virtude ética, na busca da felicidade, é a *justiça*. Aristóteles chama de ação justa aquela que “visa ao bem do próximo” (1130a 5). Justiça, portanto, é uma espécie de “distribuição”, respeitando as proporcionalidades, méritos e possibilidades de cada cidadão na *polis* (1131a 25).

O mérito desses pensadores reside no fato de que desenvolveram referenciais ou paradigmas, que hoje chamamos de “valores”, através dos quais avaliamos nossas ações. Em outras palavras, o bom uso da razão é capaz de colher as experiências do convívio humano e propor valores referenciais de conduta. Por isso, as injustiças somente são cometidas por quem não pensa ou não quer pensar.

Como valores não “são”, não existem, apenas valem, não podemos chamá-los de “reais”. Mas, enquanto referenciais, são instrumentos decisivos para uma proposta de mudança da realidade. Nossas sociedades reais possuem problemas porque nossas hierarquias de valores estão confusas. Geralmente, a fonte das injustiças reside no fato de que valorizamos mais aspectos econômicos que a própria sobrevivência de um povo, isto é, invertemos nossos critérios de julgamento da realidade.

Inúmeros são os exemplos da falta do uso da razão, ou da

falta de bom senso. Desvios de verbas, destruições ecológicas, jogadas políticas, são todas ações que trazem um bem momentâneo para quem se corrompe, mas passageiro, porque promove, cedo ou tarde, a própria destruição. Nessa linha, por exemplo, quando os EUA se negam a participar das convenções internacionais pela preservação do meio ambiente, não pensam ou pensam mal, porque seu lucro é suicida e homicida. Todo injusto destrói, no mínimo, seus filhos ou netos. Muita gente inteligente pensa mal a realidade. E um dos papéis da filosofia é fazer pensar aos cientistas, aos políticos, aos empresários, aos trabalhadores, gente cujo pensamento constrói ou destrói a realidade.

Outro mérito comum a filósofos como Platão, Aristóteles, Descartes, Kant e Hegel, é que eles não necessitam de apoios religiosos, científicos, econômicos, estéticos ou culturais, de um modo geral, para discutirem valores éticos. O pensamento humano é capaz de, por si só, encontrar ou criar valores como justiça, verdade, direitos, deveres e o bem de todos.

Embora a ética deva manter sua autonomia, é inegável que as demais formas culturais também contribuam para um maior desenvolvimento ético. A ciência oferece fundamentos materiais, esclarecendo, por exemplo, os riscos de uma conduta auto-destrutiva; a estética demonstra sua proximidade com a ética, e assim por diante. Nesse sentido, a religião teve sempre um papel inegável na construção de referenciais éticos. Por isso cabe uma última consideração sobre a religião e sobre a “realidade” das suas propostas.

4. A religião como uma realidade ética

O ser humano possui uma característica peculiar de estar constantemente em busca do sentido da vida, da auto-realização, da felicidade. Comumente essa busca adquire uma característica de crença na sobrenaturalidade, isto é, fundamenta-se na existência de Entes Sobrenaturais (ELIADE, 1972, p. 11ss.) e o seu fim coincide

com o desejo de eternidade. Nesse caso, podemos afirmar que todo problema da existência humana identifica-se com o “problema da salvação” (RAHNER, 1989, p. 55). Esse problema tornou-se um fato significativo para a humanidade e, por isso mesmo, é considerado um “problema filosófico”.

Refletir a religião é o mesmo que investigar o ser humano, porque ela é um reflexo da própria humanidade. Se a religião está intimamente vinculada ao modo humano de ler a realidade, mesmo que transcenda o próprio ser humano, toda questão humana se torna uma questão religiosa. E é a filosofia que produz a conexão entre religião e razão, como um conhecimento do ser humano, que não é possível sem um conhecimento do problema religioso.

Dentro dessa perspectiva, a maior “realidade” que a religião descreve e aprofunda é a própria realidade do ser humano, aspecto que muitas vezes ficou esquecido por conta dos graves erros que as religiões históricas cometeram. A vida e a conduta das pessoas revelam o quão contraditória é a existência humana. E a religião nos mostra um ser humano duplo, que cai e que se eleva. Em outras palavras, a religião revela e aprofunda a contradição que é o ser humano; mostra o mistério que somos.

A religião, assim como a ciência, tornou-se uma parte significativa de todo um conjunto de sabedoria da raça humana. Mas esse cabedal não é necessariamente legitimado só pelo seu processo histórico, mas porque a religião faz do ser humano um “descobridor de si mesmo”. A fonte pela qual se estabelece o desenvolvimento religioso está na descoberta do homem através do *pecado*, sem o qual a busca do autoconhecimento seria impossível. Como inveja e violência, falsidade e dolo, cobiça pelo poder e gula, fraude e ruína, volúpia e tirania são características da pluralidade social, o ser humano descobre-se não somente na sua condição social, mas na necessidade de superar todo o individualismo. Assim, o autoconhecimento religioso é sempre social-comunitário.

Mesmo que a ética ofereça um importante referencial na tentativa humana de produzir a realidade, constatamos que ela é insuficiente para alcançar o objetivo maior da vida humana, que é o

de tornar o mundo mais perfeito. Por isso, a religião precisa dar um passo mais além da ética.

Esse “ir além” não é uma abstração; ao contrário, a ética é sempre genérica, pois se limita a elucidar apenas os direitos e obrigações do ser humano, mas ela mesma não nos pode dizer nada que se aplique às situações específicas. A Religião, por sua vez, tem a capacidade de superar a ética, porque consegue ultrapassar a noção vaga de humanidade, ao propor outros conceitos como o de *solidariedade*. A experiência do sofrimento de uma pessoa próxima desperta em mim uma experiência religiosa, que consiste na sensibilidade pelo sofrimento de um *tu*, de uma pessoa concreta diante de mim, e não de uma mera instância de humanidade.

A reflexão religiosa tem o grande mérito de nos ensinar a ver o outro como um *próximo*², conceito bíblico que substitui o conceito ético do *outro*. Na proposta ética, o importante é não infringir os direitos do outro. Na proposta religiosa nos sentimos gratuitamente solidários com o sofrimento do próximo. Enquanto a ética mantém sua passividade em relação aos direitos e deveres de cada um, a religião dá um passo adiante ao propor a partilha do excedente e a ajuda ao necessitado.

Assim, enquanto a ética limita-se a bases lógicas, a religião fundamenta-se na correlação do próximo com Deus. Perceber os outros a partir de um pressuposto que há um Deus, é concebê-los como próximos. Há uma mudança significativa na leitura da realidade. É uma leitura mais exigente, porque o fato de se reconhecer uma pessoa como irmão, implica um compromisso maior por essa pessoa. Portanto, se a leitura da realidade através da religião é mais exigente, a proposta de construção da realidade também o será.

Não se pode, então, prescindir de um estudo da dimensão religiosa em qualquer tipo de processo educativo. Educar é potencializar o ser humano, que é também religioso. Dessa forma, a religião é uma das questões fundamentais, da qual a educação não pode prescindir.

À guisa de conclusão

Se o objetivo desse artigo era o de reconsiderar o conceito de realidade, tão comumente usado pelas ciências da educação, esse objetivo culminou num aumento considerável de problemas. Trata-se aqui de um esforço para tornar consciente o quão problemático é o significado dos termos que usamos freqüentemente.

Mas não se trata de um mero exercício de se discutir o significado teórico de uma palavra. No mundo humano, há uma relação direta entre um significado e uma ação que tende para esse mesmo significado. Por exemplo, se entendo por realidade apenas as coisas que toco ou que me trazem algum bem material, então terei de desconsiderar o sonho de uma criança. Por conseguinte, quando eu me referir a “partir da realidade da criança” estarei dando apenas o sentido de se ela é pobre, ou se tem fome. E o trabalho consistiria apenas em educar para resolver esse problema.

O modo como enxergamos o mundo corresponde ao modo pelo qual agimos para o mundo. E essa é a contribuição mais “prática” da filosofia: reconsiderar nossas leituras do mundo e buscar a máxima clareza acerca das interpretações que fazemos dessas leituras.

Outra grande descoberta da filosofia é que, mesmo admitindo a existência de um único mundo físico, externo a nós, não há uma “realidade” independente dos seres humanos, porque realidade é precisamente o modo pelo qual lidamos com esse mundo. Realidade, portanto, não é algo estático para ser observado passivamente, é algo a ser conquistado.

Notas

¹ Trata-se de uma possível tradução do termo *logos* que quer dizer “palavra”, significado, razão etc., e quer dizer também “recolher”.

² A expressão “próximo” (*Mitmensch*), na tradição judaico-cristã, tem um significado bem determinado. O meu “próximo” é o meu irmão, já que somos todos filhos de Deus; e, portanto, o “outro”, a quem devo amar. Trata-se de um alargamento do conceito de amor: “Amarás teu próximo como a ti mesmo” (Lv 19,18).

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica-Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

_____. *Filosofia de las Formas Simbólicas: I – El Lenguaje; II – El Pensamiento Mítico. III – Fenomenología del Reconocimiento*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. *Kant, Vida y Doctrina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

_____. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHALMERS, Alan F. *O que é Ciência afinal?* Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FULAT, O. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HEIDEGGER, M. *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

KANT, E. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

RAHNER, Karl. *Curso fundamental da fé: introdução ao conceito de cristianismo*. São Paulo: Paulinas, 1989.