

Educação e Relações Internacionais:
uma Reflexão a partir da Teoria da Educação Liberal de Mortimer Adler

Tiago Cerqueira Campos

Érico Esteves Duarte

Introdução

O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma síntese dos resultados do projeto “Uma Avaliação das Novas Tecnologias Pedagógicas e sua Aplicação ao Ensino das Relações Internacionais” conduzido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico entre 2012 e 2014. A oportunidade da pesquisa surgiu de um contexto específico, que auxilia na compreensão do problema e de sua justificativa. Ela derivou do nosso contato com a proposta de elaboração, oferta e condução de uma disciplina de Relações Internacionais via plataforma *Moodle*, em regime de Educação à Distância. Naquela oportunidade, vimo-nos diante de uma carência substantiva de experiências acumuladas no ensino de Relações Internacionais em módulos de Educação à Distância, fruto da quase inexistência de avaliações sobre a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação criadas para atender às demandas educacionais específicas do campo.

Avançando em termos do levantamento da literatura nacional e internacional em uma perspectiva mais ampla, pudemos perceber que a contribuição científica das diversas correntes de pensamento das Relações Internacionais no Brasil e no exterior tem sido marcada por uma dinâmica bastante produtiva, haja vista o escopo de sua análise em áreas tão diversificadas como o comércio internacional, a defesa do meio ambiente e dos direitos humanos e o combate ao terrorismo e ao narcotráfico. Contudo, um esforço analítico de mesma intensidade não tem sido investido na identificação, análise e avaliação das práticas educacionais e das teorias que orientam a construção dos projetos curriculares dos cursos de Relações Internacionais.

Uma busca no banco de dados *Proquest* registra uma única tese sobre a Educação em Relações Internacionais (HAMMAN 1993), que mesmo assim trata da questão de maneira periférica. Um levantamento da literatura em periódicos não apresenta um resultado muito melhor. No *International Studies Perspectives*, a maioria das publicações sobre o assunto se resume ao compartilhamento de técnicas e atividades instrucionais; são poucos os casos de discussões de definição de conteúdo educacional (JAMES 2011; JEONG 2000), de propostas pedagógicas (POWNER E ALLENDOERFER 2008) e de comparação de projetos curriculares (BLANTON 2009; BROWN ET AL. 2006). No Brasil, embora existam interessantes estimativas do desenvolvimento do campo no país (MYAMOTO 2003; SARAIVA E CERVO 2005; FARIAS 2011), há uma única referência de sistematização estatística e avaliação do conteúdo efetivamente desenvolvido nas universidades (BARASUOL 2012).

Assim, nossa proposta no presente trabalho é avaliar a possibilidade e o significado de uma Educação própria em Relações Internacionais. No restante do artigo, analisaremos alguns dados coletados sobre o ensino das Relações Internacionais nos Estados Unidos e Brasil à luz da teoria da Educação de Mortimer Adler, uma das mais importantes reflexões sobre o assunto do século XX. Pelo fato de Adler ter dedicado à Educação incontáveis livros, artigos e palestras, que a interpretaram sob as mais diversas perspectivas (conceitual, operacional, filosófica, psicológica, política), somos obrigados a enfocar apenas quatro pontos. Por isso, em termos de organização, a próxima seção será dedicada ao esclarecimento do que é, afinal, Educação. Em seguida, serão apresentados três desdobramentos desta definição, que tratam do método, do conteúdo e da ordem do aprendizado, seções que orientam a interpretação dos dados coletados. Por último, algumas conclusões serão feitas.

Diante do objetivo, é importante clarificar alguns limites de nossa investigação. Primeiro, o presente artigo não irá propor nenhum currículo específico para cursos de Relações Internacionais; ao contrário, nossa meta é apresentar e discutir teorias e práticas educacionais que fundamentam e orientam a construção de projetos pedagógicos. Além disso, aquilo que apresentaremos nas páginas seguintes são reflexões que não levam em conta nenhuma forma de restrição administrativa universitária ou exigência do mercado de trabalho para atuais e futuros bacharéis. Igualmente, não será possível incluir modelos de avaliação geral de cursos, tal como é executada atualmente pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que tais modelos possuem objetivos muito mais amplos do que os tratados aqui.

O que é Educação

Inicialmente, vejamos o tema por uma perspectiva mais ampla. Segundo a classificação tradicional, há três tipos de Educação. A *Educação Física* se preocupa com a saúde, com a proficiência e o uso coordenado do corpo; a *Educação Moral* trata da excelência na ação, dos bons hábitos de vontade, desejo e emoção e suas consequências; e a *Educação Liberal* ou *Intelectual* objetiva a melhoria da mente através da aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais, de bons hábitos de pensar e saber (ADLER 1952: 379). No presente artigo, iremos concentrar esforços no estudo da Educação Liberal. Unicamente para efeito de simplificação, empregaremos as expressões “Educação” e “Educação Liberal” como sendo sinônimas.

Assim como a Medicina, a Educação pode ser considerada uma prática de cunho artístico. Nesse sentido, Educação nada mais seria do que a arte de usar o conhecimento sobre a natureza humana para prevenir e curar a ignorância e melhorar o intelecto — analogamente, a Medicina é a arte de usar o conhecimento sobre o corpo para prevenir e curar doenças, melhorando a saúde (ADLER 1941c).

Para aprofundar essa concepção, Adler irá desdobrá-la em termos de um diálogo entre fins e meios. Começemos pelos fins — os objetivos educacionais. Seu ponto de partida é a busca pelo aspecto singular que determina a natureza biológica da espécie humana, ou seja, a característica que não é encontrada nos descendentes de nenhum outro ser vivo.

O homem é um animal. Por ser animal, o homem compartilha com as demais espécies uma série de capacidades e potencialidades; por exemplo, a capacidade de desenvolvimento físico, de locomoção, de sentir desejos e apetites. Adicionalmente, o homem possui intelecto, e essa capacidade — que se traduz nas faculdades de compreensão, abstração, avaliação e raciocínio — não é possuída por nenhum outro animal. Isso significa que o intelecto humano não é uma forma de “inteligência animal” em um grau superior, mas sim uma marca que faz do homem em essência — ou seja, como espécie — diferente dos outros animais (ADLER 1939; 1941a; 1990).

Em outras palavras, o aspecto distintivo da natureza humana, comum a todos os seus membros e determinante de sua universalidade e constância, é sua potencialidade de crescimento e desenvolvimento intelectual. Por exemplo, é graças ao intelecto que o homem vive socialmente instruído por convenções e instituições criadas por ele ao invés de práticas instintivamente determinadas (como vivem os outros animais) e utiliza a linguagem sintática para a comunicação de informações (ADLER 1939; 1941a; 1990).

É importante notar que, embora a posse do intelecto seja o traço distintivo da espécie humana, em si mesma a capacidade de aperfeiçoamento intelectual individual é apenas *potencial*, pois não se encontra plenamente desenvolvida quando do nascimento de uma criança. Esse traço biológico permite que possamos nos modificar à medida que crescemos. E já que podemos nos modificar, ocorrerá Educação quando um indivíduo ajudar a si próprio ou a outro a se transformar intelectualmente. No entanto, qualquer mudança pode ser para melhor ou para pior. Por isso, é inescapável que haverá Educação somente quando *um indivíduo ajudar a si próprio ou a outro a se transformar intelectualmente para melhor* (ADLER 1941a; 1990).

Por que chamar de Educação somente aquilo que resulta em melhoria do indivíduo, e não em sua degeneração? Ora, essa é uma consideração lógica: apenas faz sentido que aquilo que ajude crianças e adultos a se tornarem pessoas melhores mereça ser chamado Educação (seja ela Educação Física, Moral ou Liberal). Por exemplo, a capacidade de conhecer somente pode ser aperfeiçoada pela prática do conhecimento, jamais por sua privação; da mesma forma, a capacidade de pensar é aperfeiçoada pela prática do pensar corretamente, nunca pelo fomento da ignorância. É como se perguntássemos por que a Medicina tem como meta recuperar ou melhorar a saúde ao invés de espalhar doenças (ADLER 1941a).

Além disso, é oportuno perguntar se apenas estimular o desenvolvimento intelectual dos indivíduos não seria um objetivo limitado, diante da complexidade das demandas humanas. Por exemplo, por que não ter como meta formar cidadãos conscientes, livrar o mundo da corrupção e das drogas, acabar com as guerras ou promover a preservação ambiental? Embora todas estas sejam finalidades legítimas, elas necessitam, para sua concretização, do desenvolvimento de série de elementos individuais e sociais os quais a Educação não é capaz de providenciar por si só, como condições econômicas

satisfatórias, laços afetivos saudáveis, relacionamentos sociais engrandecedores etc. A parcela de contribuição da Educação para a melhoria das pessoas e da sociedade reside, justamente, no desenvolvimento dos bons hábitos intelectuais do pensar e do saber. Em decorrência disso, o professor é a figura responsável não em prover todas as condições indispensáveis à vida das pessoas, mas apenas os bons hábitos intelectuais (ADLER 1941a).

Vejamos, agora, qual é o processo que conduz ao aprimoramento intelectual individual — os meios da Educação. Para se adquirir conhecimento, é preciso que haja descoberta, que pode ocorrer de duas formas. A primeira é a *descoberta com auxílio* ou *ensino*, em que as operações de aprendizado se dão sobre o que é comunicado, a partir de discursos escritos ou orais. Nesse caso, o ensino ocorre quando uma pessoa instrui a si mesma ou a outra pela leitura ou verbalmente. A segunda é a *descoberta sem auxílio* ou *descoberta em sentido estrito*, em que as operações de aprendizado ocorrem sobre a natureza e o mundo. Nessa hipótese, a pessoa procede sem a ajuda de discursos escritos ou orais (ADLER 2011).

Essa concepção possui um desdobramento interessante. Quando nos referimos a “professor”, estamos tratando não apenas da profissão ou da pessoa que a executa, mas também de quem tem o propósito de ensinar via discurso, ainda que não frente a frente com quem aprende. Isso significa que, do ponto de vista educacional, existe uma estreita relação entre ler e ouvir enquanto operações diferentes de um mesmo ofício (ser ensinado ou aprender a partir de discursos), em oposição às operações de aprendizado sobre a natureza e o mundo. Portanto, no âmbito do ensino (descoberta com auxílio) ouvir é aprender com um professor presente, assim como ler é aprender com um professor ausente (ADLER 2011).

O relacionamento entre quem aprende e professores (presentes ou ausentes) pode acontecer de duas formas. No *ensino didático*, utiliza-se o diálogo socrático para orientar a discussão sobre um determinado assunto, valendo-se tanto de seminários quanto de leituras analíticas, ambos com base na formulação de questões como caminho para aumentar o entendimento. Já no *ensino doutrinário*, utiliza-se a exposição do conteúdo, conduzida na forma de aulas expositivas e memorização de livros-textos ou manuais. A diferença fundamental entre ambos está no resultado alcançado: neste, o estudante

aprende o que o professor pensa, enquanto naquele aprende a pensar por si mesmo. Como resultado, apenas o ensino didático conduz a um real aprimoramento intelectual (ADLER 1988).

Na citação a seguir, Adler irá sintetizar as considerações acima a partir de uma interessante analogia:

“Na esfera do ensino, o análogo à cirurgia é a doutrinação, que resulta em memorização mecânica ou em alguma absorção passiva de informação sem qualquer entendimento dela. Doutrinar violenta a mente, assim como a cirurgia violenta o corpo, sendo que a única diferença é que não há qualquer desculpa para a doutrinação, enquanto pode haver justificativa para se fazer uma cirurgia.

Professores que se consideram como a principal, ou mesmo a única, causa do aprendizado de seus alunos simplesmente não enxergam o ensino como uma arte cooperativa. Eles se vêem como produtores de conhecimento ou entendimento nas mentes de seus alunos da mesma forma que um sapateiro produz calçados a partir de materiais flexíveis ou plásticos. Somente quando os professores entendem que a causa principal do aprendizado de um aluno é a atividade mental do próprio aluno é que eles aceitam o papel de artistas cooperativos. (...)

Assim como na visão de Hipócrates a cirurgia é o abandono da cura como uma arte cooperativa, na visão de Sócrates o ensino expositivo, ao invés do ensino pelo questionamento e discussão, é o abandono do ensino enquanto arte cooperativa” (ADLER 1987: 170–171).

Em conclusão, os elementos analisados acima nos levam à definição de Educação, segundo a proposta de Adler, como sendo *o processo didático em que um indivíduo ajuda a si próprio ou a outro a se transformar intelectualmente para melhor*. Nas seções seguintes, iremos desdobrar essa definição em algumas diretrizes para sua materialização.

Método da Educação

As divisões disciplinares e os projetos curriculares atuais remontam aos modelos e práticas consolidados pelas universidades europeias e americanas dos séculos XIX e XX. Elas estabeleceram classificações do conhecimento pautadas pela agregação de informações necessárias às trajetórias profissionais de existência secular — por exemplo, Medicina, Filosofia, Direito. Até meados do século XX, essa estrutura foi útil para solucionar o problema de como conseguir, transferir e utilizar a informação quando se tem como meio material fundamental o livro impresso. As dificuldades atuais derivam, em grande medida, da produção de uma massa de informações que coloca em xeque as formas conhecidas de organização do conhecimento. Devido ao acúmulo vertiginoso de informações impulsionado pelo meio digital (e pela popularização exponencial do livro impresso), a solução encontrada pelas universidades foi criar cursos cada vez mais especializados, a fim de que se pudesse formar indivíduos dentro de um prazo razoável. Em contrapartida, praticamente se abandonou qualquer tentativa de utilizar o espaço acadêmico como local de aquisição de uma Educação geral (PELIKAN 1992; MCLUHAN 2002).

Essa solução nos parece inusitada. Se o conhecimento é cada vez mais especializado e fragmentado, se as demandas por competência técnica se dão em áreas cada vez mais específicas, não seria então o caso de a formação universitária focar justamente na Educação geral, adquirida pelo domínio de habilidades fundamentais do aprendizado — popularmente falando, no “aprender a aprender”?

Segundo a concepção de Adler, a Educação é um *método*, que visa a ensinar as denominadas artes liberais (gramática, lógica e retórica), a fim de que os estudantes aprendam as habilidades de leitura, compreensão, escrita, fala e pensamento crítico. Nessa proposta, a base de todo o projeto educacional é o estudo da gramática (a arte de ordenar a linguagem para expressar ou reconhecer um pensamento), da lógica (a arte de ordenar o pensamento proferido e de julgar o recebido) e da retórica (a arte de ordenar a linguagem e o pensamento a fim de alcançar efetivamente a mente de outra pessoa) (ADLER 1941d). Em outros escritos — por exemplo, nos excepcionais ADLER (1986) e ADLER (2011) — o autor faz uma adição a esse projeto, o estudo da Matemática, algo que, diante da proposta geral, praticamente dispensa justificativas.

Por toda a sua obra, Adler apresenta inúmeros arranjos para a inclusão das artes liberais na educação universitária, variando desde sua proposta original, que encontrou espaço no St. John's College — no qual todo os anos da graduação são dedicados às artes liberais e todos os professores são capazes de ensinar o mesmo currículo — até um breve período inicial que antecederia a formação na área específica. Todas elas apresentam os seguintes traços em comum:

“Primeiro (...) todos os estudantes deverão passar por uma educação liberal geral, livre de qualquer estudo especializado, antes de engajarem (...) na busca da competência técnica ou profissional em algum campo especializado; segundo, esta educação liberal geral deverá ser a mesma para todos, independentemente de suas diferenças individuais, de seus interesses futuros ou de suas inclinações profissionais” (ADLER 1962: 141).

Além de ser uma forma de preparação para a compreensão de qualquer curso universitário especializado, Adler apoia a necessidade de estudo das artes liberais em um segundo argumento. Queiramos ou não, todos somos artistas liberais, na medida em que, diária e inescapavelmente, temos que ler, escrever, falar, ouvir e pensar. Isso significa que elas são indispensáveis para o entendimento da própria realidade ao nosso redor (ADLER 1962).

Tudo isso nos remete à avaliação sobre a possibilidade de existir uma Educação em Relações Internacionais a partir do projeto de Adler. Embora os estudos existentes sobre o ensino das Relações Internacionais no Brasil são bastante pontuais e formam uma pequena base de dados empírica, na literatura internacional encontramos um maior número de pesquisas, principalmente nos Estados Unidos. De antemão, é importante ressaltar que, apesar de se situar em um contexto distinto do brasileiro, não há como negar que nossa academia continua sendo bastante influenciada pelas pesquisas e instituições universitárias norte-americanas.

Numa inferência descritiva das características dos programas de 78 cursos de graduação em Relações Internacionais dos Estados Unidos e suas respectivas estruturas administrativas, BLANTON (2009: 227–229) identifica que uma parcela significativa

deles tem 20 anos de existência (38%) ou entre 10 e 20 anos de existência (27%). Mais da metade dos programas (52%) tem diretores formados em Ciência Política e apenas 9% são formados em Relações Internacionais. Somente 8% dos cursos possui corpo docente permanente dedicado a Relações Internacionais, sendo que a maioria é oriunda de programas interdisciplinares (23%) ou de um programa interdisciplinar subordinado a um centro ou escola de outra área do conhecimento (32%). Blanton registrou, ainda, que a maioria (3/4) dos diretores desses programas tem um único funcionário administrativo em tempo integral ou apenas pessoal em tempo parcial. Esses dados são interessantes porque indicam que, ao contrário do que esperávamos, a maioria dos cursos americanos de Relações Internacionais não parece ser muito mais antiga ou melhor estruturada que sua contraparte brasileira.

Além disso, o levantamento de 140 projetos curriculares de programas americanos de Relações Internacionais feito por BROWN, PEGG e SHIVELLY (2006: 271- 273) aponta que 42% das disciplinas não possui base comum sobre quais seriam os conteúdos específicos de Introdução às Relações Internacionais, sendo que, na distribuição da frequência de disciplinas introdutórias pertencentes a outros campos, Ciência Política possui a maior ocorrência:

- Ciência Política: 91 (84,3%);
- Economia: 73 (67,6%);
- História: 56 (51,9%);
- Antropologia: 38 (35,2%);
- Geografia: 31(28,7%).

No caso de disciplinas sobre Metodologia de Pesquisa em Relações Internacionais, aqueles autores registram a seguinte frequência de *majors*:

- Ciência Política: 14 (53,8%);
- Estatística: 12 (46,2%);
- Antropologia: 9 (34,6%);
- Sociologia: 9 (34,6%);
- Economia: 8 (30,8%).

Em outro estudo de inferência sobre 66 programas de graduação em Relações Internacionais na região do meio-oeste dos Estados Unidos, ISHIYAMA E BREUNING (2004: 142) assinalam que programas centrados verticalmente em disciplinas de Relações Internacionais são minoritários; a maioria dos cursos (41,7%) não possui qualquer estruturação nesse sentido. Ademais, apenas um terço dos cursos oferece *majors* em Relações Internacionais em cadeiras de Introdução, de Metodologia e de Conclusão de curso. Por fim, poucos deles oferecem algum tipo de formação em Relações Internacionais nas cadeiras de Metodologia (4,2%), cadeiras de Conclusão (12,5%), em cadeiras de Conclusão e de Metodologia (4,2%) e cadeiras de Introdução e de Metodologia (4,2%).

Esses levantamentos indicam duas realidades. A primeira é que não existe a formação de conhecimentos e entendimentos educacionais comuns em Relações Internacionais na maioria dos cursos nos Estados Unidos. A nosso ver, a institucionalização recente e associada a abordagens trans ou multidisciplinares fortemente enviesadas para a Ciência Política faz com que a maioria das disciplinas estruturantes e fundamentais dos cursos não seja em Relações Internacionais, mas sim de outros campos, principalmente da Ciência Política. Assim, as Relações Internacionais seguem marcadas por definições pouco claras e consistentes acerca de seu objeto educacional.

A segunda é que a estrutura curricular dos cursos aponta que o ensino de Relações Internacionais está sujeito ao controle de institutos ou departamentos especializados. O problema é que, até onde temos notícia, nenhum instituto ou departamento está disposto a promover um currículo mínimo obrigatório em artes liberais porque eles próprios são compostos por especialistas, e estes estão interessados em continuar investigando e aprofundando suas próprias especialidades (ADLER 1983).

Conteúdo da Educação

De acordo com Adler, além de ser um método, a Educação é um *conteúdo*, focado na leitura e debate de livros. O objetivo dessas atividades é, além de desenvolver as habilidades intelectuais de leitura e pensamento críticos, ensinar os estudantes a refletir sobre ideias, questões e controvérsias básicas. No entanto, não é qualquer livro que merece ser objeto de estudo, somente aqueles que tenham sido escritos pelos maiores

artistas liberais de todos os tempos (que também são, não por acaso, os maiores professores). Adler denomina os livros que compõem esta seleta lista de “grandes livros” (*great books*):

“Ninguém aprende a ler e escrever sem um conteúdo. A razão é treinada em suas operações próprias pelas [artes liberais], mas o intelecto não é cultivado por elas. Isso somente pode ser realizado por meio do conhecimento e da sabedoria, pela familiarização com a verdade, pelo domínio das ideias. Neste ponto, a outra característica básica da educação liberal são os chamados grandes livros, as principais produções de todos os campos — filosofia, ciências, história e belas-lettras. Eles não só são o material que deverá ser usado para ensinar os estudantes como ler e escrever, mas também constituem a tradição cultural pela qual os intelectos de cada geração devem ser cultivados” (ADLER 1939: 75).

Embora um grande livro possa ser analisado por diferentes perspectivas (histórica, filosófica, científica, sociológica etc), do ponto de vista educacional ele é estudado visando à compreensão de “grandes ideias” (*great ideas*). Após um período de intensa produção intelectual, Adler percebe que há nos grandes livros um número limitado de questões mestras que os seus autores buscam responder. Ele se propôs, então, a indexar os grandes livros de forma a organizar e facilitar a discussão sobre as grandes ideias. À frente de uma grande equipe, Adler constrói sua mais importante realização intelectual, o “índice das grandes ideias” (*syntopicon*), um tipo de inventário amplo e sistemático de 103 ideias e debates fundamentais encontrados nos grandes livros, apoiados por mais de três mil tópicos (ADLER 2000).

Uma das principais críticas levantadas contra a leitura dos grandes livros é que eles não representam todo o conhecimento que vale a pena ser adquirido na universidade, deixando de fora, por exemplo, a História e a Geografia. A questão é que Adler insiste que a leitura dos grandes livros e a discussão das grandes ideias não têm como meta ensinar educação clássica ou história da civilização ocidental, mas sim como ler criticamente e como refletir sobre questões básicas (ADLER 1988: xxxii).

Esse programa educacional nos leva à reflexão sobre o significado de uma Educação específica em Relações Internacionais. Nos grandes livros, há, evidentemente, temas e controvérsias que deveriam ser estudadas por todos os que se interessam por assuntos internacionais, relacionados, por exemplo, às ideias de “governo”, “democracia”, “guerra e paz”, “estado”, “universal e particular”, “mesmo e outro”, “revolução” e “mundo”. Porém, o que chamou nossa atenção foi a ausência, na sistematização de Adler, do verbete *anarquia*. Em todo o *syntopicon*, este termo aparece apenas quatro vezes, todas significando o desvirtuamento do governo civil (interno) de um país. Ora, claramente não é esse o sentido que utilizamos a anarquia para compreender as principais questões e problemas da interação entre estados e povos desde a aurora da modernidade. Por isso, acreditamos que aqui resida não apenas uma importante ideia desconhecida por Adler, como também um ponte para facilitar o diálogo entre os grandes livros e o estudo das principais questões das Relações Internacionais.

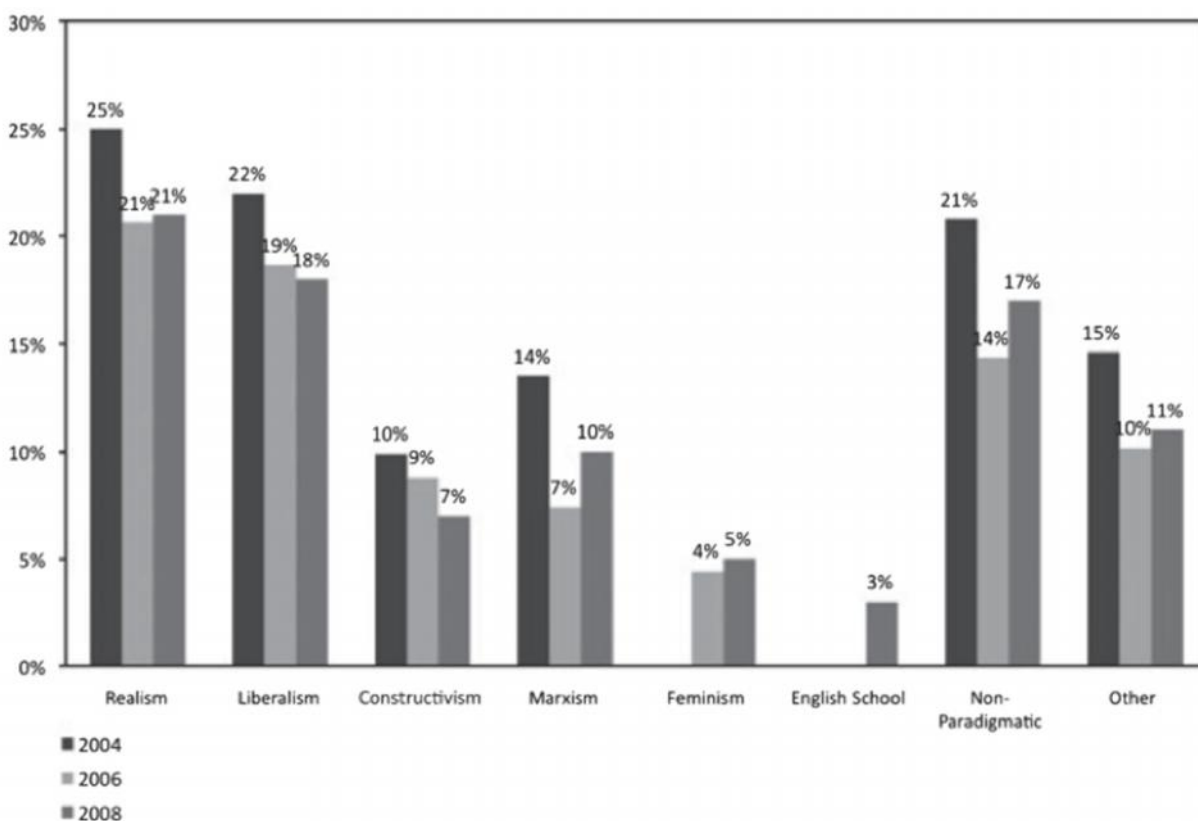
Traços do estudo da anarquia estão presentes no pensamento de Tucídides, Thomas Hobbes, David Hume e Carl von Clausewitz (autores que compõem a lista de grandes livros de Adler). De alguma forma, esses autores reconhecem que há duas formas básicas de organização social: com coordenador central e sem coordenador central (a anarquia), cada qual com suas consequências próprias para os indivíduos e para a sociedade. No entanto, nenhum desses pensadores propôs a anarquia como elemento fulcral, como uma ideia fundamental e centralizadora para a compreensão das grandes questões internacionais como fez Kenneth Waltz. Sem negar a influência de outros pensadores, entendemos que Waltz formula um entendimento de anarquia original e inescapável para a Educação em Relações Internacionais.

Um problema que temos que lidar de antemão é que, como qualquer autor clássico, Waltz é geralmente mais citado do que lido e, quando lido, suas ideias são geralmente mal-interpretadas, ao ponto de facilmente se inverter a formulação e a intenção originais. Como se sabe, devido à inércia natural na divulgação de ideias, um pequeno desvio inicial de interpretação acaba por levar a uma grande modificação do pensamento de um autor, tendo como resultado um sem-número de propostas equivocadas atribuídas a ele. Temas e entendimentos comumente imputados a Waltz — como a soberania significar a ausência de um ente superior aos estados, os estados como únicos atores do sistema internacional, a racionalidade em suas ações etc. — atrapalham a compreensão e

juízo de seus argumentos. Nesse cenário, a conclusão de que as abstrações de Waltz não serviriam de base para se compreender nenhum fenômeno recente das Relações Internacionais é bastante equivocada. Ao contrário, consideramos que a obra de Waltz não só apresenta uma solidez sem paralelo no corpo teórico das Relações Internacionais, como também suas propostas impulsionam a ideia de anarquia como sendo o elemento fundamental da Educação no campo.

Os constrangimentos e intolerâncias identificados têm efeito negativo na consolidação educacional das Relações Internacionais, o que leva a poucas expectativas de progresso em relação às deficiências que o campo vem apresentando. Em primeiro lugar, há um desconhecimento de elementos fundamentais de Educação geral, o que deixa o campo fragilizado e suscetível a modismos de toda sorte. Em segundo lugar, perpetuam-se falsas dicotomias entre modelos analíticos, métodos e resultados — por exemplo, teoria *versus* história, abordagens dedutivas *versus* indutivas, inferências quantitativas *versus* qualitativas.

Isso é ilustrado por um estudo empírico que revela que 38% dos artigos dos periódicos *International Studies Quarterly*, *International Organization* e *World Politics* tem como conteúdo a apresentação de estudos estatísticos, 36% são estudos de caso e apenas 7,3% possui foco teórico (BREUNING, BREDEHOFT e WALTON 2005: 454, 457). A baixa tendência de estudos teóricos foi explorada em outro levantamento, mais recente, que



teve como base de dados os artigos publicados nos 12 principais periódicos do campo desde 1980. MALINIAK et al. (2011: 456–460) chegaram aos seguintes dados:

Fonte: MALINIAK, D. ET AL. (2011). International Relations in the US Academy. **International Studies Quarterly**, v. 55, n. 2, p. 437–464, p. 445.

Na interpretação das informações coletadas, aqueles autores apontam que não existe predomínio recente nem da corrente realista nem de qualquer outra abordagem teórica das Relações Internacionais, mas sim um *avanço de artigos sem qualquer base conceitual* — 14% em 2006 e 17% em 2008. Além disso, há baixa referência mútua, diálogo entre artigos de diferentes abordagens ou ligação entre artigos com problemas correntes e relevantes de política internacional.

Ordem do aprendizado na Educação

Uma terceira consideração derivada da definição de Educação de Adler é que, ao considerarmos que o diálogo socrático é um método de aprendizado cooperativo, ele deve levar em conta as características do próprio aprendizado, e não do conteúdo a ser discutido. Porém, na maioria dos casos, o ensino segue como se a ordem do aprendizado devesse seguir a organização objetiva do próprio conhecimento, mesmo sabendo que isto é incompatível com o processo da descoberta (ADLER 1941).

Em termos mais detalhados, Adler assevera que a distinção usual entre indução e dedução — indo dos particulares ao universal ou dos universal aos particulares — sempre lhe pareceu artificial, se não equivocada. Na verdade, a ordem dedutiva vai daquilo que é mais compreensível em si mesmo para o que é menos compreensível em si mesmo. Assim, o fundamento de inteligibilidade da dedução é intrínseca ao objeto conhecido. Por outro lado, a ordem indutiva vai daquilo que é mais compreensível para nós para aquilo que é menos compreensível para nós. Dessa forma, a indução refere-se tanto à descoberta de princípios auto-evidentes quanto ao procedimento inferencial no qual cada proposição básica existencial é conhecida (ADLER 1941). Portanto,

“o método de ensino de qualquer assunto deveria ser primordialmente indutivo e dialético, em vez de dedutivo e simplesmente explanatório.

Aquele método está de acordo com o ensino segundo a ordem do aprendizado, como é naturalmente mostrado na ordem da descoberta, a qual o ensino deve copiar como uma arte cooperativa; já este método está de acordo com o ensino segundo a ordem do próprio conhecimento, e esta é uma ordem que não deveria determinar o ensino, pois ela não determina o aprendizado” (ADLER 1941: 190).

Com relação às Relações Internacionais, BARASUOL (2012) realizou um oportuno levantamento empírico sobre o ensino de Teoria das Relações Internacionais no Brasil, especialmente se considerarmos que esta disciplina é uma das mais diretamente associadas à formação-fim por quem busca se qualificar na área. A autora aponta que o principal obstáculo no seu ensino não é de ordem quantitativa (o número de cadeiras ou a carga horária), mas sim de natureza qualitativa, devido à

“ausência, nos programas de teoria, de bibliografia que explique o que é a teoria e sua utilização na área de Relações Internacionais. Esse tipo de recurso seria necessário para dar ao aluno a capacidade de compreender as teorias em um nível além da memorização, para avaliá-las criticamente e para entender seu papel no desenvolvimento da pesquisa” (BARASUOL 2012: 19–20).

À luz das proposições de Adler vistas até aqui, entendemos que existem três causas principais que explicam esse desencontro. A primeira é que os currículos de Relações Internacionais normalmente são construídos “de cabeça para baixo”, por assim dizer. O modelo corrente, não importando se baseado ou não em alguma taxonomia de objetivos ou outra ferramenta pedagógica, organiza o conteúdo segundo sua própria ordem intrínseca (da teoria para as aplicações), desmonta-o em partes mais ou menos iguais e as distribui ao longo do tempo de duração do curso. Ao contrário, para seguirmos a ordem natural da formação educacional (dialética e indutiva), todas as disciplinas relacionadas à Teoria de Relações Internacionais somente deveriam ser ensinadas nos últimos períodos do curso, ao seu final, nunca como uma forma de introdução ao campo.

A segunda é que mesmo aqueles autores que escreveram obras originais e de peso no campo tendem a ser tratados como manuais — sem qualquer ascendência intelectual,

ausentes de erro argumentativo e com aplicação prática imediata. Embora não tenha sido objeto de levantamento específico por Barasuol (2012), é possível deduzir de seu trabalho e de nossa própria experiência que a maior parte dos docentes, podendo optar, valoriza e utiliza em suas aulas fontes primárias em detrimento de manuais. Entretanto, nem sempre é fácil perceber que, ao se adotar como bibliografia uma fonte primária e apresentar seu conteúdo em linhas doutrinárias (aulas expositivas que organizam a informação segundo a ordem do conhecimento), tal obra é aprendida como se um manual fosse.

A terceira é que, retomando as conclusões de Barasuol,

“o perfil do ensino [no Brasil] segue baseado na exposição mais ou menos acrítica e ritual das diferentes correntes teóricas, sem que discussões acerca da formulação teórica em si mesma, do papel das teorias na área de Relações Internacionais e de sua utilização como ferramenta importante da pesquisa constituam parte significativa da grande maioria dos Planos de Ensino” (BARASUOL 2012: 33).

Com relação a esse ponto, nossa interpretação é que existe uma limitação intrínseca que torna o assunto incompatível com o método doutrinário de ensino. A Teoria de Relações Internacionais não traz vocabulário, métodos ou técnicas para “pensar sobre si mesma”, ou seja, ela não possui propriedades reflexivas, formas de se fazer entender sem que se recorra a algum processo externo a seu conteúdo, como por exemplo à Filosofia da Teoria (o que é uma teoria, qual sua utilidade e como ela avança) ou à História da Teoria (quando surgiu, em que contexto). Por isso, não é incomum escapar a um docente que quando ele profere um aula sobre Teoria de Relações Internacionais, ele não o faz como um teórico, mas sim como um artista liberal, o que significa que é contraditório uma Educação em Teoria sem que se siga o ensino didático — perguntas, respostas e novas perguntas motivadas pelas respostas iniciais (ADLER 1993b).

Conclusão

A partir da definição de Educação como sendo “o processo didático em que um indivíduo ajuda a si próprio ou a outro a se transformar intelectualmente para melhor”, o projeto educacional de Adler é, em si mesmo, fácil de ser compreendido: a melhor Educação para

o melhor aluno é a melhor Educação para todos os alunos; ter a melhor Educação significa ler os melhores livros e debater sobre eles; leitura, debate e redação são habilidades fundamentais que precisam ser continuamente aperfeiçoadas (ADLER 1988b).

Nessa linha, Adler sustenta que a leitura e discussão de grandes livros deveria ser o centro de uma Educação geral anterior à Educação específica em alguma área do conhecimento. O objetivo daquelas atividades é desenvolver habilidades intelectuais de leitura e pensamento críticos que conduzam os estudantes à compreensão das ideias, questões e controvérsias básicas do grande diálogo intelectual ocidental. Mais do que uma simples coleção de livros, trata-se de um todo, que deve ser tratado e lido com tal.

A meta educacional preponderante na leitura dos grandes livros é a compreensão das grandes ideias que resultam do diálogo entre seus autores. Cada ideia é um objeto de discussão, na qual estes se encontram para concordar e discordar uns com os outros sobre um objeto em comum. Em sua formulação, Adler elencou 103 grandes ideias englobantes e independentes umas das outras debatidas por aqueles autores. Como forma de conexão entre estas e a formação específica em Relações Internacionais, entendemos que a chave seja a ideia de anarquia, veiculada principalmente pelo livro de Waltz *Theory of International Politics* (WALTZ 1979). Nele, o autor advoga insistentemente a necessidade de construção de um pensamento abstrato rigoroso e aponta a abordagem sistêmica da sociedade internacional, estruturada pelo princípio de ordenamento anárquico, como sendo o principal definidor das regularidades no comportamento dos atores internacionais. Ademais, o estudo das questões internacionais deve seguir a ordem do próprio aprendizado — daquilo que é mais conhecido para os alunos para o que é menos conhecido para os alunos — e não a ordem intrínseca de organização do conhecimento.

Para encerrar, gostaríamos de tecer uma consideração sobre a formação de professores em Relações Internacionais a partir do relato de uma experiência vivida por nós. Uma prática muito difundida em cursos de preparação docente (em particular, no âmbito do mestrado e doutorado) é a elaboração de planos de aula detalhados. Neles, o futuro docente aprende inúmeras técnicas sobre como absorver enormes quantidades de informação, processá-las e apresentá-las aos alunos em pequenos fragmentos. O

interessante é que nós estamos tão adaptados a este método que continuamos a apresentar o material preparado mesmo que nenhum aluno esteja prestando atenção. Por esta perspectiva, não seria verdade que meta de apresentar todo o conteúdo tende a roubar o lugar do próprio objetivo de ensinar? Talvez por isso não estranhemos que Adler, ele mesmo professor durante 70 de seus 98 anos de vida, defenda uma mudança drástica na formação docente. Para ele,

“os professores, em geral, são muito treinados e pouco educados. Ensinar é uma arte e o professor deve ser treinado, mas já que a técnica se relaciona à comunicação de conhecimento e estímulo da disciplina, não é a psicologia educacional e cursos em metodologia e pedagogia que treinam um professor, mas sim as artes liberais” (ADLER 1939: 79)

Referências bibliográficas

ABLIN, J. L. (2008). Learning as Problem Design Versus Problem Solving: Making the Connection Between Cognitive Neuroscience Research and Educational Practice. **Mind, Brain, and Education**, v. 2, n. 2, p. 52–54.

ADLER, Mortimer Jerome (1939). Tradition and progress in education. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1941a). Are there absolute and universal principles on which education should be founded? **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1941b). The Chicago school. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1941c). The order of learning. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1941d). What is basic about english? **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1945). Liberal education — theory and practice. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1951). Labor, leisure, and liberal education. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (ed) (1952). **The great ideas: A syntopicon of Great Books of the Western World, 2 Volumes**. Londres, Encyclopaedia Britannica.

_____ (1958). What is an idea? **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1962). Liberal schooling in the twentieth century. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1983). Reconstituting the schools. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1985). **Ten Philosophical Mistakes: Basic Errors in Modern Thought — How They Came About, Their Consequences, and How to Avoid Them**. New York: Macmillan

_____ (1986). **A Guidebook to Learning: For a Lifelong Pursuit of Wisdom**. New York: Macmillan

_____ (1987). Teaching, learning, and their counterfeits. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1988a). Prologue: Great books, democracy, and truth. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co, 1988.

_____ (1988b). **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. Ed. Geraldine Van Doren. New York: Macmillan Pub Co.

_____ (1990). **Intellect: Mind Over Matter**. New York: Macmillan.

_____ (1993a). **The Difference of Man and the Difference It Makes**. 2nd ed. New York: Fordham University Press.

_____ (1993b). **The Four Dimensions of Philosophy: Metaphysical, Moral, Objective, Categorical**. New York: Macmillan Pub. Co.

_____ (1995). **How to Think About War and Peace**. New York: Fordham University Press

_____ (1997). **How to Speak How to Listen**. New York: Touchstone.

_____ (2000). **How to Think About the Great Ideas, From the Great Books of Western Civilization**. Ed. Max Weismann. Chicago: Open Court.

ADLER, Mortimer Jerome; VAN DOREN, Charles (2011). **Como Ler Livros: O Guia Clássico Para a Leitura Inteligente**. São Paulo: É Realizações.

ANDERSON, L. W. et al. (2000) **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition**. Allyn & Bacon.

BAIN, K. (2004). **What the Best College Teachers Do**. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

BARASUOL, F. (2012). **Teoria de Relações Internacionais no Brasil: Tendências e Desafios no Ensino e na Pesquisa**. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BLANTON, R. G. (2009). Surveying International Studies Programs: Where Do We Stand? **International Studies Perspectives**, v. 10, p. 224–240.

BLOOM, B. S. (1966). Stability and Change in Human Characteristics: Implications for School Reorganization. **Educational Administration Quarterly**, v. 2, n. 1, p. 35–49, 1 jan.

BLOOM, B. S. (1968) .Learning for Mastery. **Evaluation Comment**, v. 1, n. 2.

BLOOM, B. S. (1984). **Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain**. 2nd edition ed. Addison Wesley Publishing Company.

BLOOM, S. (2012). Remembering Bloom. *In: Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

BRANSFORD, J. et al. (2000) **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School**. Washington, D.C.: National Academy Press.

BRECHER, M. (1999). International Studies in Twentieth Century and Beyond: Flawed Dichotomies, Synthesis, Cumulation. **International Studies Quarterly**, v. 43, n. 2a.

BREUNING, M.; BREDEHOFT, J.; WALTON, E. (2005). Promise and Performance: An Evaluation of Journals in International Relations. **International Studies Perspectives**, v. 6, n. 4, p. 447–461.

BREUNING, M.; ISHIYAMA, J. (2004). International Studies Programs: For What Purpose and for Whom? A Rejoinder to Hey. **International Studies Perspectives**, v. 5, p. 400–402.

BROWN, J. N.; PEGG, S.; SHIVELY, J. W. (2006). Consensus and Divergence in International Studies: Survey Evidence from 140 International Studies Curriculum Programs. **International Studies Perspectives**, v. 7, n. 3, p. 267–286, 1 ago.

DAVIS, B. G. (2009). **Tools for Teaching**. San Francisco, Jossey-Bass.

DUARTE, E.E.; CAMPOS, T.C. (2013). “Waltz, a Ideia de Anarquia e o Estudo das Relações Internacionais”. **Relações Internacionais**, 39, p. 63–66.

FARIAS, R. S. (2011). “O estudo das relações internacionais no Brasil: a crítica da relevância e a relevância da crítica”. In: **Meridiano 47**, vol. 12, n. 123, p. 14–22.

FINK, L. D. (2003). **Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses**. 1st ed. Jossey-Bass.

FISCHER, K. W. (2009). Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching1. **Mind, Brain, and Education**, v. 3, n. 1, p. 3–16.

FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (eds.) (2009). **A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3rd ed. Routledge.

GAT, A. (2008). **War in Human Civilization**. Oxford University Press.

GLEICK, J. (2012). **The Information: A History, A Theory, A Flood**. Vintage.

GUSKEY, T. R. (2012a). Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: The Cognitive Domain. In: **Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator**. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

_. (2012b). The University of Chicago’s Board of Examination. In: **Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator**. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

_. (2012c). Human Characteristics and School Learning. In: **Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator**. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

_. (2012d). Stability and Change in Human Characteristics. In: **Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator**. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

HAMMAN, H. L (1993). **The emergent scientific epistemology and international relations**. Tese de Doutorado, The University of Miami.

IMMORDINO-YOUNG, M.; FAITH, M. (2010). The Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning. In: **Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom**. Bloomington: Solution Tree Press.

ISHIYAMA, J.; BREUNING, M. (2004). A Survey of International Studies Programs at Liberal Arts Colleges and Universities in the Midwest: Characteristics and Correlates. **International Studies Perspectives**, v. 5, n. 2, p. 134–146, 1 maio.

JAMES, P. (2011). Symposium on Interdisciplinary Approaches to International Studies: History, Psychology, Technology Studies, and Neuroeconomics. **International Studies Perspectives** 12, p. 89–93.

JEONG, H. (2000). Peace and Conflict Studies in an Era of Academic and Global Uncertainty. In: **International Studies Perspectives**, Volume 1, Issue 3, page cover3.

KILLE, K. J.; KRAIN, M.; LANTIS, J. S. (2008). Active Learning across Borders: Lessons from an Interactive Workshop in Brazil. **International Studies Perspectives**, v. 9, n. 4, p. 411–429, 1 nov.

KRATHWOHL, D. R. (2002). A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212–218.

LAKATOS, Imre (1998). **História da Ciência e Suas Reconstruções Racionais**. Lisboa, Edições 70.

____ (1999). **Falsificação e Metodologia dos Programas de Investigação Científica**. Lisboa, Edições 70.

LAKE, D. A. (2011). Why “isms” Are Evil: Theory, Epistemology, and Academic Sects as Impediments to Understanding and Progress. **International Studies Quarterly**, v. 55, n. 2, p. 465–480, 1 jun.

MARZANO, R. J.; KENDALL, J. S. (eds.) (2006). **The New Taxonomy of Educational Objectives**. 2nd ed. Corwin Press.

MCLUHAN, Herbert Marshall (1967). **The Medium is the Message — An Inventory of Effects**. New York, Bantam Books.

____ (2002). **Os meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo, Cultrix.

____ (2011). **The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man**. Centennial ed. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 2011.

MILLER, J. (1973). **As Idéias de McLuhan**. São Paulo, Cultrix.

MORGENTHAU, H. J. (2003). **A Política entre as Nações: A Luta pelo Poder e pela Paz**. Brasília; São Paulo, Editora da UNB; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

MYAMOTO, S. (2003). O ensino das Relações Internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 5, n. 20, p. 103–114.

PALMER, J. (2001). **From Piaget to the present**. Routledge.

PALMER, J.; BRESLER, L.; COOPER, D. E. (2003). **Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey**. London; New York: Routledge.

PELIKAN, P. J. (1992). **The Idea of the University: A Reexamination**. Yale University Press.

PINKER, S. (2009). **How the Mind Works**. Reissue ed. W. W. Norton & Company.

POWNER L. C. ALLENDOERFER, M. G. (2008). Evaluating Hypotheses about Active Learning. In: **International Studies Perspectives** 9, pp. 75–89.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. (2011). **Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

RODRIGUEZ, V. (2013). The Human Nervous System: A Framework for Teaching and the Teaching Brain. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 1, p. 2–12.

ROGERS, P. et al. (ed) (2009). **Encyclopedia of Distance Learning**. Hershey, IGI Global.

SARAIVA, L. F. S.; CERVO, A. L. (org.) (2005). **O Crescimento das Relações Internacionais no Brasil**. Brasília, IBRI.

SOUSA, D. A. (2010a). **Mind, brain, and education: neuroscience implications for the classroom**. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

_. How Science Met Pedagogy. (2010b). **Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom**. Bloomington: Solution Tree Press.

SVINIVKI, M.; MCKEACHIE, W. J. (ed.) (2011). **Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers**. Belmont, Wadsworth.

VIDIGAL, C. (2003). O pensamento latino-americano de relações internacionais. **Cena Internacional**, v. 5, n. 1.

WALTZ, K. N. (1979). **Theory of International Politics**. 1st ed. Long Grove, Waveland Press.

WILLINGHAM, D. T.; LLOYD, J. W. (2007). How Educational Theories Can Use Neuroscientific Data. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 3, p. 140–149.

WILLIS, J. (2010). The Current Impact of Neuroscience on Teaching and Learning. *In: Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.

YANO, K. (2013). The Science of Human Interaction and Teaching. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 1, p. 19–29.