

## EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO, ÉTICA E MERCADO

Prof. Dr. Ronaldo Cadeu, Ph.D<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo trata dos desafios enfrentados pelo modelo educacional vigente propondo caminhos para uma educação que se preocupe de modo mais amplo com a formação do indivíduo como um todo. Para tanto traça um caminho que vai desde a República de Platão, às teorias mais avançadas da física contemporânea passando por Descartes e Freud. A necessidade de uma educação ética é formulada a partir do Imperativo Categórico kantiano mas ao mesmo tempo sugere que as necessidades de uma educação de mercado sejam resguardados.

**Palavras-chave:** Educação. Ética. Platão. Teoria da Relatividade. Kant. Imperativo Categórico.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende atingir de forma clara e direta aos que estão no início de sua formação acadêmica, não sendo ainda profundamente familiarizados com as discussões sobre arte, ciência e filosofia. O artigo apresenta também uma contribuição para a formação ética e educacional das pessoas.

Ao contemplar a sociedade brasileira como ela se apresenta no início do século XXI, vê-se uma grande desigualdade. Essa desigualdade não é apenas econômica, mas também ética e sobretudo cultural. Porém, ao se contemplar outras sociedades, que podem nos parecer a princípio culturalmente mais desenvolvidas, percebemos que ali também encontramos desigualdades significativas. Os Estados Unidos são um claro exemplo disso, sendo esse país a potência econômica mais desenvolvida, quando ali observa-se a condição dos negros, dos latinos e dos imigrantes do leste europeu, percebemos que, por mais que o governo estado-unidense tente esconder, o flagelo da desigualdade vergonhosamente açoita a sociedade do país mais rico do mundo. Como veremos mais tarde, lidar com a desigualdade é inevitável,

uma vez que a própria civilização (como um todo, não só a ocidental, mas toda a civilização humana) está fundada sobre o princípio da desigualdade.

A condição da educação brasileira é preocupante e vê-se que mesmo sendo o processo educacional responsabilidade direta do estado e executado pelos professores de todos os níveis, todas as pessoas da sociedade são em maior ou menor grau também educadores, sendo assim a preocupação com a educação das crianças, jovens e adultos brasileiros uma responsabilidade de todos. Posto isto, propõe-se a seguinte discussão: o que queremos de um sistema educacional? Qual seria o sentido de uma “educação para o mercado”? Quais seriam os desafios mais profundos para a educação? Temos condições de melhorar significativamente esse sistema educacional? Que princípios éticos deveriam nortear uma proposta educacional?

### 2 O MITO DA CAVERNA E O FRACASSO DO PROJETO ILUMINISTA

Vivemos em um período histórico no qual somos levados a acreditar que estamos no

<sup>1</sup>Graduado em música, bacharelado em violão erudito pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) em 2001. Mestre em Composição Musical pela Universidade do Estado da Louisiana, Estados Unidos (2009), e Ph. D. em Regência Orquestral e Composição Musical também pela Universidade do Estado da Louisiana (julho de 2010). Como compositor, Ronaldo Cadeu conquistou dois importantes prêmios de composição: em 2000 recebeu o 3º prêmio no concurso nacional de composição A Sinfonia dos 500 Anos pela sua peça Sinfonia no. 1 – Op. 2, no. 1; em 2004 conquistou o 1º lugar no Prêmio BDMG de Composição Sinfônica pela sua peça Sinfonia no. 2 – Op. 2, no. 2a. Em novembro de 2009 foi artista convidado no primeiro Festival Internacional de Violão de Tucson (Arizona, Estados Unidos). Professor na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Email: rcadeu@hotmail.com.

ápice do desenvolvimento humano e que as pessoas que viveram em tempos passados são drasticamente menos esclarecidas e que por isso têm concepções primitivas de vida. Apesar dessa crença tão largamente difundida e quase não questionada fora dos meios acadêmicos, textos de autores que viveram em épocas muito distantes das nossas permanecem como pilares centrais da cultura ocidental, ajudando-nos até os dias de hoje, a entender e achar caminhos para pensar problemas que começamos a vivenciar nos séculos XX e XXI. O problema da educação e da importância do esclarecimento progressivo da sociedade vem sendo debatido desde tempos imemoriais. Platão, no Livro VII de uma de suas obras primas, *A República*, lança mão de uma alegoria muito efetiva que ilustra a condição do conhecimento humano. A passagem que é conhecida como *O Mito da Caverna*, ou *A Alegoria da Caverna* é tida como uma das mais belas e importantes passagens da obra de Platão, e por consequência, de toda a história da filosofia. Nesse diálogo Sócrates é a personagem central usada por Platão para difundir suas ideias. Em seguida propõe-se uma apresentação comentada dessa passagem.

Platão começa: “imagina nossa natureza, relativamente à educação ou a sua falta, de acordo com a seguinte experiência.” (PLATÃO, 2003, p. 210). Imagine seres humanos vivendo em uma caverna que tem uma entrada que se localiza ao fim de um longo caminho para cima do lugar onde esses seres humanos vivem. Essas pessoas vivem acorrentadas em tal lugar desde o dia em que nasceram e estão acorrentadas de tal modo que não lhes é possível nem virar a cabeça para o lado, assim ficam a olhar fixamente para a parede à frente delas desconhecendo, pelo fato de nunca terem virado seus rostos, que exista algo além daquilo que elas enxergam nessa parede. Uma fraca luz é projetada por uma fogueira, a qual eles não podem ver, que fica queimando incessantemente ao longe por detrás deles. Também entre essas pessoas acorrentadas e a fogueira, mas em um patamar superior, há um caminho que sobe à superfície desembocando na entrada da caverna e pelo qual carregadores (homens livres) passam a todo o tempo, porém, ao longo desse caminho para superfície existe um muro baixo que faz com que não se possa ver os

homens que sobem e descem mas apenas os objetos que eles carregam. Após esta primeira exposição o interlocutor de Sócrates comenta: “estranho quadro e estranhos prisioneiros estes de que tu falas.” Ao que Sócrates prontamente responde: “Semelhantes a nós.” (PLATÃO, 2003, p. 210).

Sócrates continua sua exposição com o intuito de clarificar sua afirmação de que os estranhos prisioneiros dos quais ele fala são de fato semelhantes aos homens e mulheres que habitam o mundo real. Em sua alegoria, os prisioneiros da caverna, pelo fato de nunca terem visto outra realidade que não a que estavam acostumados, acreditam que a realidade é de fato constituída pelas sombras, suas próprias e também provenientes daquilo que está em sua volta, que são projetadas na parede. Sim, pois lembre-se que eles não podem sequer virar os seus rostos para perceber nem a condição de aprisionamento dos outros ao seu lado, nem mesmo sua própria condição de prisioneiros e que além disso eles desconhecem o fato de que estão nessa condição desde o dia em que nasceram. Estes seres, pois, acreditam no que vêem e o que vêem não passa de uma realidade de sombras. Seria essa realidade, como diz Platão, semelhante à nossa?

É comum ver pessoas das mais diversas classes sociais e dos mais diversos níveis de educação dizerem algo como “eu só acredito no que vejo” e se vangloriarem por serem mais astutos do que outros que se deixaram iludir. De fato, em muitos casos, é preciso sim ver para crer, principalmente no que concerne às relações humanas nos negócios, na economia, e infelizmente até mesmo no amor. Mas se esse princípio for estendido como verdade não poder-se-ia dizer com absoluta certeza que o Sol gira ao redor da Terra? Não é isso o que vemos todos os dias desde nossa infância? De modo análogo, não poder-se-ia acreditar como algo acertado a afirmativa de que nosso planeta é chato, uma vez que é essa a condição que nos é transmitida pelos nossos olhos? Este é o ponto mais importante: nossos sentidos, que são o meio pelo qual recebemos informações do mundo exterior a nós, são limitados e nos trazem informações que podem ser, na maioria das vezes, enganadoras. Em um texto que é considerado como uma das bases da ciência

moderna, Descartes nos diz:

Assim, sabendo que os nossos sentidos às vezes nos enganam, quis supor que não havia nada que correspondesse exatamente ao que eles nos fazem imaginar. [...] E julgando-me eu tão sujeito a erros [...], rejeitei como falsas todas as razões que até então tomara por demonstrações. Finalmente, considerando que os mesmos pensamentos que temos quando acordados podem ocorrer-nos quando dormimos, sem que haja então um só verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que outrora me entraram no espírito não eram mais verdadeiras do que as ilusões dos meus sonhos. Mas, logo depois, observei que, enquanto pretendia assim considerar tudo como falso, era forçoso que eu, que pensava, fosse alguma coisa. Percebi, então, que a verdade: *penso, logo existo*, era tão firme e certa que nem mesmo as mais extravagantes suposições dos cétricos poderiam abalá-la. E, assim julgando, concluí que poderia aceitá-la sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que buscava. (DESCARTES, 2005, p. 41).

Pode-se dizer que uma “filosofia da dúvida” é a força geradora da ciência, e que essa dúvida está ancorada na constatação de que nossos sentidos nos dizem pouco ou quase nada sobre a realidade das coisas.

Não fosse por Copérnico (1473 – 1543) e todas as suas observações para o desenvolvimento da Teoria Heliocêntrica, todos nós estaríamos ainda acreditando ser a Terra o centro do universo. Da mesma forma não fosse pelas tentativas de Colombo (1451 – 1506) de chegar à Índia dando a volta ao mundo pelo oceano Atlântico, muito provavelmente se teria como certo de que nosso planeta é chato e não esférico como de fato é.

Se o leitor apressado estiver a esse momento pensando “sim, de fato, mas esse tipo de concepção errônea da realidade é algo relegado a uma era distante da humanidade. Nos tempos de hoje não seríamos capazes de incorrer em erros tão óbvios como o de se pensar que a Terra é chata ou que é o centro do universo.” Mas será mesmo que estamos curados da nossa habilidade inata de simplificar a realidade e de acreditar que nossos sentidos são um meio confiável que nos informa sobre o mundo exterior? Não, não estamos, e para exemplificar isso recorreremos a dois pilares da ciência

moderna, às Teorias Especial e Geral da Relatividade de Einstein (1879 – 1955) e à Física Quântica.

No início do século XX, o jovem Albert Einstein desenvolvia sua Teoria Especial da Relatividade que iria balançar o mundo da física experimental e mudar completamente conceitos básicos tidos como certos. As concepções desenvolvidas por Isaac Newton (1643 – 1729), no conjunto de leis e teorias chamado de Mecânica Clássica, seriam drasticamente reformuladas e um novo mundo de possibilidades se abriria. Conceitos como tempo, espaço, aceleração, massa e energia, que até então eram tidos como conhecimento certo e já dominado de modo completo pela ciência moderna, seriam reformulados de modo genial e revolucionário:

A experiência comum nos mostra certas maneiras nas quais observações feitas por indivíduos [em diferentes tipos de movimento relativo /rc] podem diferir. Por exemplo árvores ao longo de uma rodovia parecem estar em movimento do ponto de vista de um motorista mas parecem estar paradas para uma pessoa sentada à beira da estrada. Da mesma forma o painel do carro parece estar parado do ponto de vista do motorista, como todo o resto do carro, mas em movimento do ponto de vista da pessoa que observa o carro sentada à beira da estrada. Estas são propriedades tão básicas e intuitivas de como o mundo funciona que nós quase nem as damos maior atenção. Porém a Teoria Especial da Relatividade proclama que a diferença nas observações de dois indivíduos como os citados é muito mais profunda e sutil. A teoria faz a estranha afirmação de que duas pessoas que observam um fenômeno estando em diferentes tipos de movimento relativo [como por exemplo uma em movimento e outra estacionária /rc] terão percepções diferentes de distância e de tempo. Isso significa que, como veremos, que relógios de pulso idênticos usados por esses dois indivíduos irão movimentar seus ponteiros em velocidades diferentes e por isso não marcarão o tempo decorrido de um evento da mesma forma. A Teoria Especial da Relatividade demonstra que esse fato não põe em jogo a precisão dos relógios envolvidos no experimento. Essa observação é uma *verdadeira afirmação sobre a natureza íntima do tempo*. (GREENE, 2003, p. 25, grifo nosso).

Em outras palavras, o tempo é relativo ao tipo de movimento no qual o observador se apresenta no momento em que faz a observação. Deste modo o ponteiro de um relógio de uma pessoa na Terra se move mais rapidamente do que o de um astronauta dentro da Estação Espacial Internacional: segundo a Teoria Especial da Relatividade, quanto mais rápido um corpo se move, mais lentamente o tempo passa:

De acordo com Einstein, se você estivesse em um foguete espacial em aceleração, a passagem do tempo dentro do foguete seria mais lenta do que a passagem do tempo para alguém na Terra. O tempo passa em diferentes proporções, dependendo da velocidade em que você se move. (KAKU, 2008, p. 200).

Por mais estranhas que sejam essas afirmações, elas são plenamente aceitas como fato pela comunidade científica internacional uma vez que foram inúmeras vezes testadas e comprovadas em experimentos realizados em diversas partes do mundo. “Einstein mostrou que observações feitas por dois observadores que estão em diferentes estados de movimento não iriam coincidir.” (SMOLIN, 2007, p. 36). Assim, duas ou mais observações *diferentes e verdadeiras* do mesmo evento são possíveis.

Se as teorias de Einstein causam embaraço, uma vez que rejeitam concepções sobre o espaço e o tempo tidas como imutáveis por nossos sentidos, as descobertas da Física Quântica promovem um verdadeiro nó nas concepções mais básicas que nos são dadas pelas nossas percepções. Uma delas, e deve-se dizer que não é a mais drástica, é que uma mesma partícula, como um elétron, pode estar não em dois, mas em infinitos lugares *ao mesmo tempo*. Não é delírio, é uma das inúmeras descobertas testadas e verificadas em laboratório usando os mais rigorosos critérios da ciência contemporânea:

Como que um mesmo elétron pode tomar *simultaneamente* caminhos diferentes e não menos que um número infinito deles? [...] O resultado de cálculos que usam a abordagem de Feynman concordam com o modelo da função de ondas, o qual con-

corda com experimentos realizados. Deve-se permitir que a natureza diga o que é e o que não nos é permitido perceber com nossos sentidos. Como escreveu Feynman “A Mecânica Quântica descreve a natureza como algo absurdo do ponto de vista do senso comum. E [essas descrições /rc] estão plenamente de acordo com os experimentos realizados. Dessa forma eu espero que você seja capaz de aceitar a natureza como ela é: absurda.” (GREENE, 2006, p. 111).

É intrigante como tais considerações podem ser de fato verdadeiras, uma vez que são demonstradas em experimentos científicos e ao mesmo tempo contrariarem tão diretamente tudo o que observamos. Talvez estejamos sim, como Platão sugere, acorrentados e presumindo que as sombras que observamos com nossos sentidos são reais. Os exemplos científicos que torcem nossa percepção são inúmeros, e os poucos que foram selecionados para serem apresentados nesse artigo nem mesmo são recentes. Einstein escreveu seu artigo sobre a Teoria Especial da Relatividade em 1905, e a Mecânica Quântica foi desenvolvida por inúmeros físicos teóricos até a década de 1920! A consequência factual e inegável de tais avanços no entendimento da natureza veio pela aplicação da famosa equação de Einstein deduzida de sua Teoria Geral da Relatividade:  $E = MC^2$  a qual foi utilizada no desenvolvimento da bomba de fissão nuclear a partir de urânio, chamada de *Little Boy* por seus desenvolvedores (GROUEFF, 2000, p. 349), que explodiu em Hiroxima, no dia 6 de agosto de 1945; e da bomba de fissão nuclear a partir de plutônio, chamada de *Fat Man* (GROUEFF, 2000, p. 340), que explodiu em Nagasaki no dia 9 de agosto de 1945. Por mais que se queira, não se pode deixar de constatar o profundo impacto que tais descobertas científicas tiveram sobre a história da humanidade, mesmo considerando-se que tais desenvolvimentos se deram largamente no campo da tecnologia, mas infelizmente não no campo ético.

Platão, no Mito da Caverna, diz-nos que se um dos prisioneiros da caverna fosse solto e forçado a olhar diretamente para a luz não o poderia fazer, pois seria acometido por imensa dor. O caminho do conhecimento é tortuoso e doloroso, uma vez que o processo de

iluminação do mundo nos traz verdades inusitadas que contrariam nossas percepções mais profundas e que nos dizem de coisas que muitas vezes preferimos rejeitar. Para Platão, o método de se levar um prisioneiro da caverna imaginária à luz da superfície deveria se dar da seguinte forma:

[O prisioneiro precisaria] de se habituar [...] se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos refletidas na água, e, por último, para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse para o Sol e o seu brilho de dia. [...] Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer outra parte, mas a ele mesmo, no seu lugar. (PLATÃO, 2003, p. 211).

Platão considera também que, caso o antigo prisioneiro, já esclarecido, tentasse voltar à escuridão da caverna para libertar seus antigos companheiros se veria em apuros, pois depois de experimentar a clareza da superfície sentir-se-ia incapaz de se movimentar nas profundezas da caverna devido à sua escuridão. E se buscasse tentar soltar um de seus companheiros para mostrar-lhe a verdade, correria o risco de ser morto (PLATÃO, 2003, p. 212).

A alegoria platônica nos mostra nossas limitações perceptivas e também nos fala das dificuldades que os homens, que se dedicam a compreender a realidade mais profunda das coisas, sofrem. O movimento iluminista viu como caminho necessário tirar toda a humanidade da condição de ignorância em que se encontrava em fins do século XVII, de modo análogo ao que Platão narra sua alegoria da caverna. Para tanto um sistema educacional abrangente que fosse capaz de difundir as idéias e verdades descobertas pelo homem seria necessário assim como a tentativa de se fazer com que os homens de gênio se debruçassem ainda mais sobre as questões mais intrigantes e profundas da realidade das coisas. Porém, hoje constata-se que o resultado alcançado não foi o esperado:

No sentido mais amplo do progresso do

pensamento, o esclarecimento [ou o iluminismo em outras traduções /rc] tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida *resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal*. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 19, grifo nosso).

O projeto iluminista falhou uma vez que se constata que, apesar da humanidade ter alcançado a condição de transpor a atmosfera e levar o homem à lua, grande parte da população mundial vive abaixo da linha da miséria, e o objeto tecnológico mais avançado já construído foi a bomba de fusão nuclear, que pode ser usada como meio de destruição da própria humanidade, sendo assim, seu mais poderoso e eficaz instrumento de coerção. Para Horkheimer e Adorno a interpenetração entre progresso e regressão se faz clara no mundo esclarecido. Herbert Marcuse coloca com clareza essas relações:

O contínuo crescimento da produtividade faz constantemente mais realista a promessa de uma vida cada vez melhor. No entanto, a intensificação do progresso parece estar atada a uma intensificação da falta de liberdade. Por todo o mundo civilizado industrializado, a dominação do homem pelo homem cresce em escopo e em eficiência. (...) Campos de concentração, exterminações em massa, guerras mundiais, e bombas atômicas não são um "relapso do barbarismo," mas são antes a implementação não reprimida das conquistas da ciência e tecnologia modernas assim como do mecanismo de dominação moderno. (MARCUSE, 1966, p. 4).

Além disso, existe não só na cultura ocidental, mas em todas as que já passaram pelo mundo, um grande desajuste entre o número de pessoas que trabalham para extrair da natureza o sustento de todos, e o número (reduzidíssimo) de pessoas que gozam plenamente do conforto oferecido pelos bens extraídos da natureza. Desse modo vê-se que as civilizações humanas estão, até o presente momento, fundadas sobre um princípio de desigualdade que é veementemente negado, mas que está presente em toda parte:

Se nos voltarmos para as restrições que só

se aplicam a certas classes da sociedade, encontraremos um estado de coisas que é flagrante e que sempre foi reconhecido. É de esperar que essas classes subprivilegiadas invejem os privilégios das favorecidas e façam tudo o que podem para se liberarem de seu próprio excesso de privação. Onde isso não for possível, uma permanente parcela de descontentamento persistirá dentro da cultura interessada, o que pode conduzir a perigosas revoltas. Se, porém, uma cultura não foi além do ponto em que a satisfação de uma parte e de seus participantes depende da opressão da outra parte, parte esta talvez maior - e este é o caso em todas as culturas atuais, é compreensível que as pessoas assim oprimidas desenvolvam uma intensa hostilidade para com uma cultura cuja existência elas tornam possível pelo seu trabalho, mas de cuja riqueza não possuem mais do que uma quota mínima. (FREUD, 1996, p. 21-22).

Se existe uma falha no programa educacional geral proposto pelos iluministas, essa falha não é no campo técnico, pois a técnica ou a tecnologia atingiu patamares jamais sonhados. Porém, se o que a humanidade fez de mais tecnológico foi a construção de uma bomba que teve como objetivo matar o mais eficazmente um grande número de outros seres humanos e assim garantir a coerção da humanidade a uma cultura de desigualdade e de violência, vê-se que a grande falha está no campo ético. Assim, ao pensarmos no programa educacional vigente, temos que nos debruçar sobre a questão da ética.

### 3 CIVILIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

A questão da educação não pode ser separada do conceito de cultura, não no sentido de conhecimento pessoal adquirido, mas no sentido mais amplo de regras sociais aceitas e compartilhadas em uma sociedade. Para Freud, os conceitos de civilização e cultura são um só, e ele define os objetivos da civilização da seguinte forma:

A civilização humana, [...] apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da

natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. (FREUD, 1996, p. 16).

A educação pode ser vista como uma ferramenta difusora da qual uma civilização se utiliza para difundir suas próprias regras e conceitos entre seus membros. Assim, os problemas da educação podem estar intimamente ancorados em problemas intrínsecos da civilização. Ao questionarmos “o que queremos de um modelo educacional?”, teríamos que nos perguntar ao mesmo tempo “que tipo de civilização ou sociedade queremos construir?” As respostas a essas questões profundíssimas são certamente muito difíceis, porém existem tentativas de se traçar um caminho inicial.

O terror da guerra, sobretudo aquele que alcançou os mais baixos níveis de degradação relatados na Segunda Guerra Mundial, deve ser combatido com todas as forças. A realidade dos campos de concentração e de extermínio e todas as suas repercussões na sociedade contemporânea devem ser extirpados da civilização e como meio para isso deve-se recorrer à educação. De acordo com o filósofo Theodor Adorno em seu texto *Educação Após Auschwitz*,

Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial. [...] Mas [o fato de /rc] que a exigência e os problemas decorrentes sejam subestimados testemunha que os homens não se compenetraram da monstruosidade cometida. Sintoma esse de que subsiste a possibilidade da reincidência, no que diz respeito ao estado de consciência e inconsciência dos homens. Todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita. [...] Fala-se da iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, Auschwitz é a própria recaída; a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem. (ADORNO, 1986, p. 33).

Para Freud, o ser humano, assim como a civilização, trazem em si a semente de sua

própria destruição. Assim se explicariam tantos acontecimentos bárbaros que são testemunhados em guerras, mas que recentemente têm acometido a sociedade de modo difundido:

Embora a humanidade tenha efetuado avanços contínuos em seu controle sobre a natureza, podendo esperar efetuar outros ainda maiores, não é possível estabelecer com certeza que um progresso semelhante tenha sido feito no trato dos assuntos humanos. [...] Acho que se tem de levar em conta o fato de estarem presentes em todos os homens tendências destrutivas e, portanto, anti-sociais e anticulturais, e que, num grande número de pessoas, essas tendências são suficientemente fortes para determinar o comportamento delas na sociedade humana. (FREUD, 1996, p. 16-17).

Por mais que os textos filosóficos e também os psicológicos falem das realidades extremadas de momentos de guerras e dos genocídios, tanto o que foi cometido pelos nazistas contra os judeus, quanto o que foi cometido pelos norte-americanos contra os japoneses, a realidade brasileira não está fora desse panorama se considerarmos que existem sim outras formas de genocídio, ainda que difuso e mascarado, acontecendo em nossa sociedade. Para Adorno, “O genocídio tem suas raízes naquela ressurreição do nacionalismo agressivo que ocorreu em muitos países desde fins do século XIX.” (ADORNO, 1986, p. 34). Em nossa sociedade há milhares de pessoas morrendo todos os dias, seja de fome, de falta de acesso à serviços básicos de saúde, seja por falta de acesso não só à educação, mas à informação básica. A sociedade que compactua com essa realidade é também, em certo grau, genocida, e cabe à educação, enquanto ferramenta primordial da civilização, dar cabo a essas tendências sociais que não podem ser mais aceitas e para tanto, as universidades tem papel crucial.

Na sociedade brasileira contemporânea vê-se que o acesso às universidades tem crescido significativamente, o que é um fato inegavelmente positivo. Porém um modelo educacional que atende apenas às exigências da indústria não pode ser o melhor modelo para nosso país. É claro que não se pode negar a importância da indústria e a necessidade real de se formar profissionais qualificados para atuar nas mais diversas áreas que vão desde a produção ao gerencia-

mento, passando pela logística e pela pesquisa industrial, porém observa-se que essa formação que busca uma objetividade total cerceia outras facetas importantes para o desenvolvimento crítico do indivíduo. É preciso atender às exigências do mercado de trabalho, porém não se pode esquecer que as universidades, com seu papel primordial de universalizar o conhecimento, devem também garantir a formação política e ética de seus alunos de modo que estes, além de competentemente formados para as funções que virão a desempenhar no futuro, possam ter condições de julgar os processos de trabalho nos quais estão inseridos de modo a tanto aprimorá-los, quanto a evitar que excessos sejam cometidos por parte dos patrões. A formação de uma postura crítica e questionadora, assim como o oferecimento de uma cultura geral básica aos alunos é de vital importância se quisermos melhorar a condição da educação em nosso país, o que se estenderia a uma melhora na condição de toda a sociedade. A questão de se resgatar a importância da formação de uma cultura geral básica está no combate à alienação generalizada que é possível se observar nos jovens de hoje. A banalização da violência que é vista nos telejornais é recebida com certo prazer sádico pelos telespectadores que se vêem incapazes de se identificar com o outro ser humano que sofre. O espetáculo da barbárie acontece no dia-a-dia para pessoas alienadas que se prontificam a fruí-lo como uma obra de arte:

Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua auto-alienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. (BENJAMIN, 1994, p. 196).

Adorno vai além e diz que “a educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1986, p. 35). Já Freud acredita que,

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua e estarão

prontas, em seu benefício, a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação instintual que forem necessários para sua preservação. Estarão aptas a fazê-lo sem coerção e pouco diferirão de seus líderes. Se até agora nenhuma cultura produziu massas humanas de tal qualidade, isso se deve ao fato de nenhuma cultura haver ainda imaginado regulamentos que assim influenciem os homens, particularmente a partir da infância. (FREUD, 1996, p. 18).

É importante que as pessoas aprendam a julgar as situações que vivenciam de modo a determinar se tal situação é aceitável ou se é boa ou ruim. Uma boa educação deve garantir ao ser humano o desenvolvimento de sua capacidade de julgar. Para Aristóteles “o homem julga bem as coisas que conhece “[...] assim, o homem instruído em um assunto é bom juiz nesse assunto, e o homem que recebeu instrução a respeito de todas as coisas, é bom juiz em geral.” (ARISTÓTELES, 2002, p. 19). Apesar da clara importância que se vê em uma educação que busque a especificidade máxima das coisas, pode-se advogar a favor da volta a uma educação que também contemple o conhecimento geral, de modo que os estudiosos não se fechem demasiadamente em seus campos de estudo. Isso seria de vital importância para se melhorar a condição de alienação que se constata no mundo de hoje. Para Adorno,

[...] se os homens não fossem, por isso, profundamente indiferentes ao que acontece a todos os demais, exceto poucos aos quais encontram-se intimamente ligados, possivelmente por interesses práticos, então Auschwitz não teria sido possível, pois as pessoas não o teriam aceito. (ADORNO, 1986, p. 42).

Voltamos, então, à questão ética.

#### 4 ÉTICA, EDUCAÇÃO E FELICIDADE

Para Aristóteles todo saber visa a um bem qualquer e determinadas formas de saber se unem para buscar um bem mais importante. O bem supremo, aquilo que todos sem exceção, buscam, é a felicidade e que todos “consideram que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz.” (ARISTÓTELES, 2002, p. 19). A

ética, então, assumiria papel central na educação dos homens, uma vez que uma educação para o bem viver e o bem agir tornariam o bem supremo da felicidade mais alcançável.

A educação deveria então se guiar pelos preceitos éticos sempre tendo em vista a pergunta “para que se educa?” Assim, a ideia de finalidade da educação passa a ser de fundamental importância. De todos os filósofos, Immanuel Kant foi o que formulou a mais bela das teorias éticas. Segundo Kant, deveríamos agir seguindo unicamente imperativos categóricos, ou seja, leis morais que fossem necessariamente certas e seguidas por todos. Em sua investigação para formular a lei moral, ele passa por várias formulas. A primeira delas é “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (KANT, 2005, p. 51). Para Kant, toda escolha que um homem faz por si, ele também o faz por toda humanidade. Como seria um modelo educacional que se baseasse em tal preceito? Kant avança na elaboração do imperativo categórico moral da seguinte forma: “age como se a máxima de tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza.” (KANT, 2005, p. 52). Ao fim, Kant chega à seguinte máxima: “age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” (KANT, 2005, p. 59).

Esse imperativo categórico é o que deve servir como a definição primária que deve guiar a educação. Assim, o ser humano deve ser tido como um fim e nunca como um meio e as pessoas devem aprender que suas escolhas não são só suas, mas de toda a humanidade. Desse modo, o enriquecimento cultural e moral dos indivíduos seria o ponto primordial a ser alcançado por um sistema educacional, sendo a capacitação desse indivíduo para ser usado como meio de enriquecimento para outros, relegado a segundo plano. Imagine-se em uma sociedade criada sobre tais preceitos! É sabido que uma das objeções que se faz à ética é que ela nos fala do mundo como ele deveria ser, mas não de como ele é. Negar a educação para o mercado soa quase como piada, mas esse não é o ponto. O mais importante é que se volte a acreditar que é possível construir



uma sociedade mais justa para todos, e um sistema educacional baseado no imperativo categórico kantiano poderia nos proporcionar tal sociedade. Caberia, então, às instituições de regulamentação do ensino superior e à comunidade universitária, a ousadia de pouco a pouco promoverem uma universidade mais

autônoma e crítica em relação às demandas da indústria, e que vise o mais profundo desenvolvimento do ser humano. O desafio máximo seria o de se promover tal universidade sem deixar de atender às necessidades do mercado. Parece um ideal distante, mas nem por isso menos necessário.

## EDUCATION AND KNOWLEDGE, ETHICS AND THE MARKET

### ABSTRACT

This article aims to present the challenges faced by the current educational model proposing a type of education which would be widely concerned about the individual formation. In order to do so, an outline that goes from Plato's Republic to the most recent achievements of theoretical physics, passing through Descartes and Freud is drawn. The necessity for an ethical education is formulated based upon Kant's Categorical Imperative considering also the society's needs for a marketing oriented educational model.

**Keywords:** Education. Ethics. Plato. Theory of Relativity. Kant. Categorical Imperative.

### REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação Após Auschwitz*. In CONH, G. (Ed.). **Theodor Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DESCARTES, R. **Discurso do método, regras para a direção do espírito**, São Paulo: Martin Claret, 2003.
- FREUD, S. **O Futuro de uma Ilusão, O Mal Estar na Civilização e Outros Trabalhos (1927 – 1931)**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.
- GREENE, B. **The elegant universe**: Superstrings, Hidden Dimensions, and the Quest for the Ultimate Theory. New York: Norton & Company, 2003.
- GROUEFF, S. **Manhattan Project**: The Untold Story of the Making of the Atomic Bomb. Lincoln: iUniverse, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- KAKU, M. **Physics of the impossible**: A Scientific Exploration Into the World of Phasers, Force Fields, Teleportation, and Time Travel. New York: Anchor Books, 2008.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MARCUSE, H. **Eros and civilization**: A Philosophical Inquiry into Freud. Boston: Beacon Press, 1966.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- SMOLIN, L. **The trouble with physics**: The Rise of String Theory, the Fall of a Science, and What Comes Next. New York: Mariner Books, 2006.