

Ensaio sobre Educação, Tempo Livre e Trabalho

José Calixto Kahil Cohon

zehcalixto@hotmail.com

Orientador: Vladimir Safatle

Trata-se de refletir sobre as relações entre educação, tempo livre e trabalho no interior da sociedade contemporânea. A educação hoje em dia é pensada diretamente para o mercado de trabalho, neste sentido é preciso denunciar a industrialização da educação e analisá-la criticamente. Com a educação voltada ao trabalho, sua relação com seu oposto, o tempo livre, torna-se imanente. Reivindicar criticamente a educação em todos os âmbitos da vida é o objetivo deste texto.

Palavras-Chave: Educação - Tempo Livre - Trabalho - Adorno - Filosofia

Essays on Education, Free Time and Work

This essay is a reflection on the relations between education, free time and work in contemporary society. Education nowadays is thought directly for the market. In this sense it is necessary to denounce the industrialization of the education and to analyze it in a critical manner. Education being bound to work makes its relation with its opposite, i.e, free time, an immanent one. To critically claim education in all the scopes of life is the objective of this text.

Keywords: Education - Free Time - Work - Adorno - Philosophy

– I –

“Fábula Curta — Ai de mim!, disse o rato, o mundo vai ficando cada dia mais estreito. Outrora, tão grande era que ganhei medo e corri, corri até que finalmente fiquei contente por ver aparecerem muros de ambos os lados do horizonte, mas estes altos muros correm tão rapidamente um ao encontro do outro que eis-me já no fim do percurso, vendo ao fundo a ratoeira em que irei cair. Mas o que tens a fazer é mudar de direção, disse o gato, devorando-o.”

Franz Kafka

Não se dá o peixe, se ensina a pescar. A tecnicização administrativa em marcha tanto na instituição educacional quanto no próprio impulso dos indivíduos ávidos pelo saber inclusivo no mercado especialista, tem como sintoma o desprezo por tudo aquilo que não é útil para a futura profissão e integração social no capitalismo. É a industrialização que finalmente chega à educação. A cultura, nesse ambiente social de serviços, tem por alvo não a emancipação ou a construção de sujeitos, mas exatamente a sua objetificação, para reificá-los no processo de produção e distribuição. Nas escolas públicas de ensino médio isso se dá de maneira peculiar no anseio da grande maioria dos alunos em obter seu diploma, para talvez ingressar em um curso superior, mas, de qualquer forma, simplesmente para conseguir um trabalho. A educação, momento de edificação e reflexão do humano sobre tudo o que é vida, morte e pedra, fica reprimida ao ímpeto escravizante da sobrevivência de conseguir um salário para o consumo libertador. A certeza do fim escolhido — dinheiro — por meio de qualquer mediação tem seu fundamento na exploração do trabalho alheio visando a acumulação de capital. Aguarda-se apenas a cooptação. O paradigma vigente é a mercadoria na prateleira, devidamente instruída para qualquer trabalho frio e calculista. O aluno só vê valor em si na medida em que se pode colocar no âmbito das trocas, não na medida em que se torna algo em si mesmo. Sua liberdade de escolha de profissão é sua heteronomia no mundo administrado — a ideologia funciona ali onde ele se identifica com o processo. A educação é mediadora desse processo.

Na contramão da unidade da sabedoria, da visão total da sociedade como um complexo de relações, as políticas educacionais tendem a oferecer cada vez mais um saber especializado, técnico, restrito a atividades-fins, que se tornam a

viseira daqueles que anseiam pela vida boa. No ensino superior tal constatação é ainda mais gritante. O crescimento de cursos como administração, gestão, são índices do pragmatismo imperante que insere a massa ‘do ensino para todos’ na lógica hegemônica e perversa do capital. Dewey, este representante do pragmatismo, vislumbra a educação de maneira ‘esclarecida’: “Os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, precisam fazer alguma coisa aos objetos; precisam alterar as condições destes. Esta é a lição do método do laboratório e a lição que toda a educação deve aprender” (Dewey 6, p. 302). Em Dewey o modelo tecno-científico é elevado a ídolo e mito — o amplo saber filosófico substituído epistemologicamente pelo saber das ciências do laboratório. O fazer imperante de Dewey encolhe os horizontes da emancipação da educação para se restringir a uma mudança específica e imediata dos objetos. A razão científica, na ânsia de alterar condições, de superar o estado das coisas, se fecha em simplesmente alterá-los sem saber o porquê, o para quê e o para onde. Tal racionalidade instrumental, esse ímpeto de dominação da natureza, tanto interna quanto externa, toma conta de todas as esferas sociais. Sua crença absoluta na objetividade torna-se ofuscamento. Sua marcha imperante rumo ao progresso mostra as vísceras do regresso que sua ânsia trouxe consigo. Tomada pelos resultados imediatos, a razão assume como meta não o desenvolvimento humano — satisfação do material e autoconsciência do espírito — mas sim o desenvolvimento materialista do cálculo produtivista, dos números de lotes das forças trabalhadoras, do avanço tecnológico. A ênfase no desenvolvimento é meramente quantitativa e não qualitativa. O sentido ético fica à mercê do interesse econômico.

À escola, na esteira dessa racionalidade, não cabe mais formar ou orientar os educandos para um vir-a-ser, mas sim para adestrá-los na conformação à ordem social instituída, prepará-los para a experiência laboratorial da vida. Com efeito, a desvalorização das ditas ‘ciências’ humanas torna-se latente, pois estas versam justamente sobre a qualidade do processo social — tornam-se inúteis diante da urgência das coisas práticas, pois sua produção é lenta e não quantitativa.¹ Essa imposição da demanda quantitativa unida à naturalização do desenvolvimento infinito das forças produtivas traz consigo o esquecimento da historicidade que constitui a forma humana. Com o esquecimento do passado — esse terreno fértil das ciências humanas — as alternativas de um mundo outro se perdem, resumindo o sentimento de responsabilidade pelo mundo à felicidade individual, à realização imediata dos impulsos. Estes últimos, socialmente constituídos, são formados desde o núcleo familiar, passando por diversas instituições sociais. Aqui, ante o sujeito, a educação vive a dialética extrema. Nela, a tensão entre o universal e o particular se acentua.

Como instituição forjada pelas forças existentes, ela deve reconhecer as demandas sociais da lógica capitalista, mas na sua origem – mesmo etimológica² – a educação tem o compromisso com a criação, com a natalidade,³ com um para-além da situação das coisas, característica que lhe imprime a busca de um não-lugar: utopia. A pressão social atual, pela profissionalização, necrosa o lado criador da educação. Sua relação com o passado, que é pleno no presente, molda o impulso na luta por reconhecimento e inclusão dos sujeitos na realidade social, sem nenhuma esperança no surgimento do novo contraditório. No entanto a educação não esquece que a apropriação do passado nunca significa vê-lo “como de fato ele foi”, mas sim, “significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin 5, p. 224). Dessa maneira a educação tem a chance de fazer um passado de identidades com vencedores surgir informe ante a utopia de um humanismo que compreenda o mendicante não-idêntico, não reconhecido pelos anseios sociais.

“Talvez a verdadeira sociedade se farte do desenvolvimento e deixe, por pura liberdade, possibilidades sem utilizar, ao invés de se precipitar, com uma louca compulsão, rumo a estrelas distantes” (Adorno 2, p. 138). Hoje, rumo a estrelas distantes, os indivíduos mortificados pela pressão social, com medo de acidentes violentos no decorrer de sua viagem turística – aquele desatento olhar por tudo e consumir ao extremo – tornam a buscar o inútil da filosofia, quase como uma religião, na ânsia de suprir a angústia da perda do sentido de toda a existência. O retorno do ensino de filosofia no ensino médio se insere na contradição histórico-dialética: por um lado a filosofia retorna nos dias de hoje como apelo positivo e ideológico de uma cultura que não compreende a si mesma, na tentativa de explicar os impasses éticos de alguns avanços tecnológicos, mas principalmente, como se vê nas livrarias, a filosofia vem vendida como auto-ajuda; por outro lado o retorno do reprimido traz novamente a possibilidade da conscientização dos descaminhos negativos do presente, de uma educação politizada e não-instrumental, que no pôr em dúvida os educandos possibilite ao menos o surgimento de novos ‘pensares’. Quando os peixes começam a faltar no rio: ou reza-se pelo sentido da peste divina, ou reflete-se sobre o sentido da pescaria desenfreada para se tentar evitar a extinção.

– II –

“A cultura nas mãos dos poderosos constringe mais do que as armas; por isso, a arte e o ensino oficiais são sempre sufocantes.”

Plínio Marcos

Em busca do tempo livre. “Escola. Etimologia: *escol* — antepositivo, do gr. *skholê*, *ês* ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal; escola, lugar de estudo’, pelo lat. *schòla*, *ae* ‘lição, escola’; a evolução semântica é explicada pelo gramático Festo (sIII): “O termo *schòla* não é sinônimo de ócio e lazer; significa, isto sim, que, deixando de parte as demais ocupações, as crianças devem dar-se aos estudos próprios de homens livres” (Houaiss 7, verbete *escola*)⁴. Se escola e tempo livre são articulados até etimologicamente, não se deve formular sua relação de maneira abstrata no mundo contemporâneo. Deve-se refletir como as pessoas se portam diante deles e o que esta relação oferece ao desenvolvimento humano. Seguiremos os passos de Adorno no texto intitulado “Tempo Livre”⁵ (Adorno 3, p. 70) para depois refletirmos sobre sua relação com a educação.

No lugar de tempo livre, antigamente dizia-se simplesmente ócio, mas hoje é sintomático o uso do termo, pois este se confronta diretamente com seu oposto, o tempo não-livre, aquele tempo preenchido pelo trabalho e determinado heteronomamente desde fora. Essa oposição é essencial à formulação do conceito. Nela se conjugam o interesse individual e a situação geral da sociedade. Mas, hoje, a sociedade mantém o impulso individual sob fascínio. A falta de real liberdade é geral num mundo de integração social sem precedentes. Cada um tem seu papel social determinado, seu roteiro de carreira definido desde o ensino básico, e fica difícil reconhecer o que resta nas pessoas para além deste jogo de cena. A determinação geral das funções e ocupações pesa diretamente sobre a questão do tempo livre.

Mesmo quando as pessoas crêem estar subjetivamente convictas da sua vontade própria, é lá que a ideologia se promove de maneira perversa. Com os avanços tecnológicos, a robotização do mundo, a automação, o tempo livre cresceu e ainda poderia crescer mais. Mas o que ocorre verdadeiramente com o tempo livre numa situação como esta? — pergunta Adorno — “Se se quisesse responder à questão sem asserções ideológicas, tornar-se-ia imperiosa a suspeita de que o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma” (Adorno 3, p. 71).

Normalmente toma-se por tempo livre a palavra *hobby*, principalmente nas revistas de famosos. O *hobby* é entendido como ocupações nas quais se mata o tempo livre com qualquer atividade de escolha imediata. Na sociedade burguesa — em que, como ensinou Marx, a força de trabalho se tornou mercadoria e isto levou à coisificação e à alienação do trabalho — a palavra *hobby*, da qual se

esperaria a liberdade da imediatez em nosso mundo administrado e totalmente mediado, vive no entanto o paradoxo de tornar-se tão coisificada quanto a delimitação entre trabalho e tempo livre. No *hobby* “prolongam-se as formas de vida social organizada segundo o regime do lucro” (Adorno 3, p. 73). Sua implementação no capitalismo é estratégica. Ela visa estabelecer uma moral do trabalho, digna da conduta burguesa, baseada na asserção de que no momento do trabalho deve-se estar concentrado e dedicado; de que o momento do tempo livre do trabalho deve-se ocupar com algo completamente diferente do que se trabalha, para que se esqueça do esforço impelido e se recuperem as forças para a próxima jornada. “Esta é a razão da imbecilidade de muitas das ocupações do tempo livre” (Adorno 3, p. 73). Essa rígida divisão da vida é índice da subjugação do tempo livre ao império da sociedade do trabalho. No *hobby*, ali onde as pessoas mais se sentem livres para fazer o que o dinheiro puder consumir, é onde mais são coercivos os impulsos subjetivos no interior da liberdade organizada. Divirta-se! Goze! Os imperativos do super-eu contemporâneo tornam as pessoas escravas lá onde elas se sentem mais livres, porque a regra de tal escravidão foi abstraída delas. O insaciável desejo imperante irrompe de maneira violenta nos momentos ditos livres. Nos feriados nacionais a classe média se suicida em número maior que o de homicídios, liberando seu impulso sobre a máquina automotiva — e isto é notável no dia-a-dia das vésperas dos feriados, na tensão dos engarrafamentos. Tão logo atingem a satisfação de seus impulsos, tão logo se deixam amargar pelo tédio. “O tédio existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir.” (Adorno 3, p. 76). Se os sujeitos se livrassem da heteronomia e se dessem o tempo de “bobear”, deitar sobre a água e boiar sem nada fazer, sem nada querer, dispensando auto-controles, decidindo a vida por si mesmas, saindo do sempre-igual, livrando-se do tempo mecânico do relógio, esquecendo por um momento o dia da semana ou do mês, talvez o tédio desaparecesse. “O tédio é o cinza objetivo” (Adorno 3, p. 76). A sensação de impotência é a propulsora desse tédio e aqui se dá sua ligação com o político. Com a margem de participação na política que é oferecida à maioria da população, as pessoas pouco esperam que possam mudar algo no rumo de sua vida, bem como nos sistemas político-econômicos existentes. A relação entre os interesses individuais e a política torna-se opaca. “O tédio é desespero objetivo” (Adorno 3, p. 76). A impotência de agir tem sua origem no atrofiamento da capacidade de criar. Quem quiser adaptar-se deve cada vez mais livrar-se desses sonhos ultrapassados de um mundo justo, de igualdade material, de paz perpétua, dessa fantasia lasciva. Mas quem precisa criar num mundo que oferece entretenimento para todos os gostos? Do esporte

e sua violência aos ‘domingões na poltrona’, a relação entre a indústria cultural e o tempo livre é intrínseca.

Adorno e Horkheimer desenvolveram crítica da dominação e integração que a Indústria Cultural efetua na *Dialética do Esclarecimento*, mas aqui cabe um comentário específico com relação ao tema do tempo livre. Com seus *standarts* da arte menor em eterna repetição, a indústria cultural “domina e controla, de fato e totalmente, a consciência e inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela procede, desde a era liberal” (Adorno 3, p. 80). Adorno, no entanto, partindo de resultados de um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, relativo ao casamento da princesa Beatriz, da Holanda, com o jovem diplomata alemão Claus Von Amsberg, chega a conclusões instigantes que resguardam um resto que escapa à asserção quase dogmática citada acima. No caso, o casamento foi amplamente divulgado pela mídia, em revistas, noticiários, comportamento típico da indústria cultural, que atribui importância desmedida a pessoas individuais e a relações privadas, contra o realmente determinante, que são as relações políticas e sociais na funcionalização da sociedade. O questionário do estudo tinha dois enfoques: por um lado questões quanto ao efeito imediato diante do fato, e por outro a significação política do fato. Os resultados esboçaram sintomas de uma consciência duplicada — que age cnicamente, com uma ironia constitutiva, que toma distância de si própria. Quanto à reação imediata, obteve-se o resultado esperado — os telespectadores que usavam seu tempo livre com o casamento o degustaram como bens de consumo, um aqui-e-agora de que a vida os privou. Quanto à questão política, um número considerável fez asserções ponderadas, realistas e críticas quanto à importância do fato, que os havia colocado em suspenso ante a tela do televisor. A conclusão é de que as pessoas consomem os produtos da indústria cultural, mas com um tipo de reserva — não acreditam completamente neles. Tal conclusão mostra que a integração da consciência e do tempo livre não se deu completamente. Adorno termina o texto em hesitação: “Renuncio a esboçar as conseqüências disso; penso, porém, que se vislumbra aí uma chance de emancipação que poderia, enfim, contribuir algum dia com a sua parte para que o tempo livre [*Freizeit*] se transforme em liberdade [*Freiheit*].” (Adorno 3, p. 82). Se no tempo livre ainda vive uma ruína de esperança é preciso dar extrema atenção à sua utilização no mundo contemporâneo. Se a própria idéia de escola e, por conseqüência, a de educação estão ligadas intimamente, cabe à crítica e aos educadores disputar o tempo livre integralmente.

Istvan Mészáros, no texto *Educação para além do Capital* (Mészáros 8), cita como epígrafe uma frase de Paracelso que é paradigmática para

pensarmos a educação hoje em dia. “A aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. A instituição educacional perdeu sua característica de tempo livre, tornando-se tempo de preparação para o trabalho. Seu fim na nossa sociedade, consciente ou inconsciente, é a perpetuação da ordem alienante e incontrolável do capital. O aluno cumpre o tempo livre da escola como obrigação em direção ao diploma. O tempo livre torna-se tempo perdido. As escolas que deveriam formar tornam-se uma formidável prisão. É na escola principalmente que internalizamos os gostos e anseios da indústria cultural, tanto pela educação que esta promove, quanto pelo ambiente social para além da família que ela configura. É nela também que nos conformamos à organização institucional dos sistemas políticos vigentes. Por exemplo, a definição de educação como atividade intelectual oculta a dominação estrutural contida por traz do belo discurso: como forma de preservar “padrões civilizados” contra a “anarquia e a subversão”, pelos que estão designados para “educar” e governar, mas são sustentados por lógicas meritocráticas (como na USP, por exemplo), tecnocráticas e empresariais. É justamente essa lógica que retira do alunado sua porção de sujeito, condenando-o a se comportar como mero objeto – a instituição reproduz na sua organização interna a fratura do mundo e adéqua os sujeitos a esta. É preciso buscar uma mudança radical no modo de internalização para romper com os anseios do capital. Para tanto cabe aos educadores reconhecer que o tempo livre não vive mais somente na escola, pois justamente nesta o tempo livre se inverteu em tempo para a não-liberdade, mas que ele deve ser disputado em todos os âmbitos da vida. Deve-se ampliar a todas as esferas da vida o momento da aprendizagem. A responsabilidade dos educadores não poderia ser maior: estes devem se sentir intimamente ligados à busca da cultura no sentido mais amplo possível, que então é inseparável da libertação, seu objetivo fundamental.

Mészáros, citando Martí, afirma que “ser culto é o único modo de ser livre” (Mészáros 8, p. 58). Não se trata de descartar a educação formal — é sabido que ela contém em si a tensão entre a reprodução da ordem e o seu questionamento; trata-se, sim, de expandir seus horizontes, adentrar na dimensão do tempo livre, contra a instrumentalização do saber da vida. Adorno, em *Educação e Emancipação*, vai de encontro a essas perspectivas: “diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada por todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que

aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno 1, p. 182). Trata-se de uma verdadeira disputa do tempo livre na escola e para além da escola, em todos os planos de nossa vida. É preciso criticar duramente o fascínio pelo esporte, fundamentado na violência ao grupo do outro, gestado pelas grandes empresas multinacionais, e não no ensino da disciplina e união que o esporte promoveria. Deve-se desvelar a falsidade ideológica dos meios de comunicação, questionar suas irrevogáveis concessões, mostrar que a mídia se aproveita de nossos impulsos para nos iludir, lembrar que ela está na mão da elite econômica do país e que age politicamente em defesa desta — não existe verdade imparcial. Criticar a arte menor amplamente difundida entre todos — suas melodias infantilizantes e regressivas, que ao se despojarem de toda subjetividade abrem o flanco para a projeção dos impulsos individuais reprimidos na sociedade, nos colocando no que Marcuse chamou de dessublimação repressiva — gozem cegamente para voltarem ao trabalho. É preciso lembrar que fora da aula milhares de pessoas alienam seu trabalho até o ponto da sobrevivência, que se impõe aos sujeitos um regime de escravidão e heteronomia, formando seu desejo e não oferecendo o devido reconhecimento a este. Lembrar que a violência imperante na sociedade não é fruto apenas da falta de educação, mas sim do excesso de repressão, da exploração do trabalho, da acumulação primitiva de capital, desejo pelo consumo também violento. Se tal política fosse institucionalizada, logo os *lobbies* empresariais se manifestariam publicamente, com o cínico ar de preocupação, afirmando que estaríamos promovendo propaganda ideológica unilateral, contra a sociedade liberal e livre que vivemos. Contra esses discursos e práticas da lógica capitalista imperante, Adorno afirma: “É preciso torná-los ‘infectos’ aos jovens [...] Eu advogaria bastante uma educação do ‘tornar infecto’” (Adorno 1, p. 184).

Nunca é demais, no entanto, lembrar que esse ímpeto iluminista de desvelamento do funcionamento ideológico de nosso mundo não garante a mudança efetiva da ordem social. Seu paradigma sempre deve ser articulado com uma crítica do seu contrário, para além do tempo livre, para além da escola, contra a ordem social vigente do trabalho alienante. Conjugar essas perspectivas torna-se urgente em nosso mundo, que, desde a bomba, já beira a própria extinção. Enquanto a jornada de trabalho for estafante, não é possível pensar em um tempo livre bem utilizado. Com a fragmentação do sistema produtivo dada pela terceirização e globalização da produção, a alienação chegou a limites exorbitantes. Os terceirizados — e basta olhar ao nosso redor, eles estão nos

banheiros, na segurança, nos restaurantes de nossa universidade — são tratados como animais, impedidos de gerar vínculos com o ambiente e as pessoas que trabalham, são transferidos de uma hora para outra para outros lugares, logo que passam a ter qualquer tipo de interação. Essa forma do trabalho alienado ao cubo esgarça qualquer tentativa de formação subjetiva dos indivíduos e anula qualquer esperança de emancipação. E não reclamem, pois a massa de reserva na fila do desemprego é grande. Nós, educadores, não podemos perder de vista que não haverá liberdade enquanto não se conjugarem a crítica da consciência pela educação e a formação da consciência pelo trabalho.

– III –

“Meu novo caminho para o ‘sim’ – Filosofia, como até agora a entendi e vivi, é a voluntária procura também dos lados execrados e infames da existência.”

Friedrich Nietzsche

Filósofos na labuta. A inclusão do curso de licenciatura no interior da graduação do curso de filosofia merece reflexão. A universidade em tempos de neoliberalismo precisa responder às demandas do mercado. A formação de professores é uma de suas funções essenciais. Tal constatação nos deve fazer reconhecer a importância central da universidade na determinação da qualidade e organização do ensino fundamental e médio. A universidade é o principal vetor na determinação das políticas educacionais em todos os âmbitos. Nesse sentido, pensar e disputar o seu papel na sociedade é tarefa imaneente dos educadores realmente preocupados com o atual estado da educação. Não se deve tratar a universidade de maneira instrumental, como bem de consumo, como simples ponte para obtenção de instrução para o trabalho, mas também tratá-la como agente na determinação do que vai ser este trabalho no futuro. Mudar a universidade muda o mundo, mas não completamente. O curso de licenciatura no interior de um curso que se propõe a formar filósofos deve exercer tanta filosofia quanto qualquer outro. Pôr em prática o pensamento crítico de determinar os limites transformadores da educação; expor a determinação do modelo institucional sobre a lógica pedagógica — modelo hoje altamente anti-democrático, voltado para as metas do mercado e do interesse privado, que faz com que a lógica pedagógica se perverta em reprodução do perverso; entender como a lógica do capital opera tanto no plano material quanto subjetivo; enfim, refletir sobre a práxis que constitui o campo da educação no interior da sociedade como ação em busca da emancipação. O filósofo agora tem negócio.

Educação do lar. Uma reflexão sobre a educação exige, sem dúvida nenhuma, uma reflexão filosófica sobre o momento da formação subjetiva no interior da família do capitalismo tardio. O enfraquecimento da autoridade paterna; o desaparecimento dos vínculos de propriedade oferecidos pelo pai pobre; as contradições entre o ensino institucional e o do âmbito familiar; a casa como propriedade cercada como prisão ante os horrores violentos da realidade. A família sentada na sala na cadeia privada de transmissão da reabilitação à sociedade.

O prazer e você, tudo a ver. É preciso reconhecer na indústria cultural e, por conseqüência, na organização do sistema da cultura a modelação dos sentidos dos homens. Desde que a filosofia não pôde renunciar mais à formação empírica da subjetividade, essa questão torna-se latente. Justamente naquele momento em que nos colocamos no aqui-e-agora, numa certeza sensível não mediada, diante dos objetos de contemplação que o mundo nos oferece, é que se constitui a modelação de nossos sentidos — uma gênese empírica da percepção e da consciência. Nesse sentido, uma crítica à formação dos sentidos perante a indústria cultural é fundamental. O educador deve compreender os modos de operação desta na determinação de esquemas de recepção da cultura. Pensar a recepção da cultura é também pensar a relação de eticidade que esta impõe. No atual estado de regressão da sensibilidade é sintomático o falseamento das relações ético-morais. Pensar uma educação estética do homem torna-se tarefa urgente.

Formação de condutores. Poderia se esboçar uma constelação em torno do automóvel. A mimese entre o produtor e o produzido não se efetiva de maneira expressivista, mas permanece como ruído entre os olhos dos faróis — ali onde a identidade escapa é onde ela se perverte. Os dentes cerrados com o rosnado. Os gases poluentes da digestão óleo-orgânica. Os ouvidos, vidros fechados, o som ligado na consciência solitária moldada pelo estacionamento. Todos os sentidos em operação, todos os membros da engrenagem do corpo. O gosto da velocidade — olha a hora! O ônibus lotado ao lado que nem se vê pelos vidros filmados pela violência amedrontadora. A potência a cavalos nos põe aos nervos. O trânsito entope as veias. O tédio diário nos compele à aceleração cardíaca. Instruídos, formados e educados por e para tal tortuosa pista, somos livres para o ir-e-vir. Pedágio. Farol vermelho. Multa e baixo salário. *Fiat Idea* — Um novo conceito em automóvel. Nele se conjugam o verso e a marcha-ré do atual estado do mundo.

Notas

¹ É sintomática a declaração do ex-secretário do ensino superior na revista *Veja*, de 30 de maio de 2007, quanto à criação de cursos superiores à distancia. “É óbvio que não dá para ensinar medicina de longe”, afirma Pinotti, que é médico ginecologista. “Mas cursos mais teóricos podem funcionar muito bem nesse formato.” Trata-se claramente da adequação das Humanidades à lógica quantitativa e industrial.

² Termo do latim *educatio, ónis* ‘ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo’, *educ-*; ou então *ex-duc*, ‘levar, transportar, puxar sem descontinuidade; conduzir’ para fora, para o mundo. (Houaiss 7, verbete *educação*)

³ “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres *nascem* para o mundo” (Arendt 4, p. 223)

⁴ Partiremos aqui da etimologia como justificativa do desenvolvimento do texto, mas temos em mente que a significação do conceito não se identifica sem resto com o étimo, e o sentido de um conceito pode verter-se em seu contrário no decorrer do processo histórico. Assim como o conceito, este texto não esgota o conteúdo de verdade do tema. Sua verossimilhança é sua coragem em experimentar, que é o contrário do medo de errar. Como uma plêiade torna-se ele metáfora da experiência.

⁵ “*Freizeit* (Tempo Livre): Incluímos esta expressão no glossário por nos parecer bastante significativo que Adorno use uma expressão que é verbete de dicionário sociológico para título de um de seus textos. *Freizeit* constitui, com efeito, um extenso verbete do *Wörterbuch der Soziologie*, o qual menciona uma série de estudos e autores — dentre os quais não figura Adorno —, na sua grande maioria da década de 60, os quais enfocam a questão do tempo livre desde diferentes ângulos, como o descritivo, o cultural, o político-pedagógico, etc. Nesses estudos, a questão do tempo livre é situada como “problema vital na esfera da produção, da distribuição, do consumo e objeto central da pesquisa sociológica”, tendo várias definições, entre elas: mero tempo de não-trabalho; tempo para restauração da força de trabalho; espaço para formas de descontração e de divertimento; espaço relacional destinado a fins não “objetivos”. [G. Hartfiel, *Wörterbuch der Soziologie*, 1972]” (*Palavras e Sinais, Modelos Críticos 2* – Glossário, p. 244)

Referências bibliográficas

1. ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Trad. W. L. Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
2. _____. *Minima Moralia*. Trad. L. E. Bicca. São Paulo: Ática, 1993.
3. _____. *Palavras e Sinais – Modelos Críticos 2*. Trad. M. H. Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995
4. ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
5. BENJAMIM, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. S. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
6. DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
7. HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
8. MÉSZÁROS, I. *Educação para além do Capital*. Trad. I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.