



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÍVIO DOS SANTOS WOGEL

**ÓCIO DO OFÍCIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ÓCIO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CUIABÁ/MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LÍVIO DOS SANTOS WOGEL

**ÓCIO DO OFÍCIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ÓCIO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área Teorias e Práticas da Educação Escolar, linha de pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

CUIABÁ/MT
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

W845o. Wogel, Lívio dos Santos
Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores / por Lívio dos Santos Wogel. – Cuiabá, 2007.

166p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho”.

1. Ócio - Pedagogia do ócio 2. Educação - Formação de professores | Título

CDD 370.119

Permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte

Ficha catalográfica elaborada por Nilce Vieira dos Santos - CRB1 2.270



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

LIVIO DOS SANTOS WOGEL

Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios
Examinadora Externa (PUC-SP)

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos
Examinador Interno (UFMT)

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
Orientador (UFMT)

Cuiabá, 29 de setembro de 2007.

DEDICATÓRIA

A Deus, revelado pela tradição judaico-cristã, que junto à obra da criação, criou o descanso.

Aos meus pais, Edna (in memoriam) e Edmar, incansáveis trabalhadores mas, que com suas vidas ensinaram aos filhos o valor da festa, do divertimento, do lazer, da viagem e da cultura ampla.

Aos amigos que me ajudam a curtir a vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram na vontade de estudar muito, especialmente durante o mestrado. Com especial carinho, minha irmã Natacha.

Aos grandes amigos que alimentaram a cada vivência de tempo livre a minha vontade de estudar sobre o ócio, em especial aos amigos-irmãos Jane Ely e Thiago Godoy, que de longe me acompanharam e subsidiaram os estudos.

Aos companheiros do mestrado, que foram grandes interlocutores deste trabalho e vivenciadores de ócio. Especialmente aos que se tornaram amigos, com destaque para a Ana Karina Galvão, João Franco Batista Borges, Wanda Pereira de Lima e Silva, Keiko Carolina Moraes Sasaki e Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva que me apoiaram a todo momento.

Ao professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, que apostou com fé na idéia de ócio, que aprendeu junto comigo muito sobre o assunto, mas que nas suas orientações ampliou minhas compreensões sobre o ócio e a educação. Pela amizade, confiança e estímulo na elaboração, execução, dando-me autonomia e segurança para superar os desafios desta pesquisa.

À professora Dr^a Terezinha Azerêdo Rios, que é uma das interlocutoras do trabalho e fez questão de deixar de ser teórica bibliográfica para se tornar teórica vivíssima ao participar da banca de avaliação com suas contribuições magistrais e da maior qualidade.

Ao professor Dr. Luis Augusto Passos, que muito contribuiu no enriquecimento desta versão de Defesa, pelas observações e sugestões valiosas por ocasião do exame de Qualificação.

Ao professor Dr. Cleomar Ferreira Gomes, que sempre se colocou à disposição para dialogar sobre o lúdico, objeto de seu estudo em relação ao ócio, o que enriqueceu esta pesquisa.

À grande amiga Henriette Marcey Zanini, que foi leitora cuidadosa desta obra, dialogando, rindo, corrigindo e ajudando a construir um texto fluido.

Aos sujeitos da pesquisa, que são meus companheiros de trabalho e, agora, de ócio, por terem confiado a mim suas vivências e compreensões, teorizando sobre suas vidas.

A todos que me ajudam a viver o ócio e a ser educador do ócio para o ócio.

Deleite-se ensinando o que você aprendeu.
Sêneca

*Quero falar de uma coisa / advinha onde ela anda?
deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar*
Wagner Tiso e Milton Nascimento

RESUMO

Esta dissertação pesquisou a relação entre ócio e formação de professores. O ócio refere-se ao tempo livre escolhido, vivido com autonomia, prazer e autotelismo. Ao se refletir sobre estes temas, retomou-se o ócio como um valor importante e positivo da vida humana, e um valor para a formação contínua de professores. E isso se deu a partir da questão de pesquisa “qual é a influência do ócio e da pedagogia do ócio no processo de formação de professores?”, a fim de investigar qual o reconhecimento e a importância que os professores de ciências humanas atribuem ao ócio para a sua formação permanente e como eles fazem para manifestar este valor humano para a sua formação. Para reconhecer essa realidade, a pesquisa recuperou, na literatura, um sentido positivo do ócio, enquanto formador de cultura; conceituou a educação como formação humana, que não pode se circunscrever* apenas ao trabalho, mas também ao tempo livre, e apresentou as estratégias de autoformação suscitadas pelas memórias de ócio que os professores vivenciaram para dar sentido à sua práxis, a partir das suas falas. Partiu-se da impressão que a formação de professores está centrada na educação para o trabalho, e não para o ócio, como um valor da vida humana. À maneira da filosofia, a dissertação propôs um diálogo entre teóricos bibliográficos e teóricos vivos. As reflexões dos teóricos vivos - quatro professores das ciências humanas atuantes no ensino fundamental nas escolas particulares de Cuiabá - foram recolhidas mediante entrevistas semi-estruturadas. Os teóricos bibliográficos que dialogaram sobre ócio e educação foram Aristóteles, Sêneca, Pieper, Lafargue, Russel e De Masi, que tratam do ócio como um valor humano; Puig, Trilla e Cuenca Cabeza apresentam os fundamentos da pedagogia do ócio; e Freire, Rios, Carvalho, Contreras e Marcelo Garcia tratam de educação e formação de professores. Ao final do diálogo, reconheceu-se a importância do ócio para a educação, especialmente para que os professores possam se formar com autonomia e eduquem como elaboradores de cultura e não somente reprodutores de saberes já constituídos. Entretanto, o ócio é um valor utópico para a formação de professores, pois ele ainda não é reconhecido e escolhido como estratégia de formação.

Palavras-chave: Ócio, Pedagogia do Ócio, Formação Humana, Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis researched the relationship between leisure and teacher's formation. Leisure is a free chosen time, lived with autonomy, pleasure and autotelic. Thinking over these themes, the thesis singles out leisure as an important value to human life, and a value significant to continuous teacher's formation. The starting point of the research was the question "how does leisure and leisure pedagogy influence teacher's formation?" To discover the degree of acknowledgment and importance the human studies teachers place on leisure for their permanent formation and how do they demonstrate this value in their formation. To find it, the research recovered from the literature a positive view of leisure, as culture maker; assumed education as a human development, which can't just be restricted to work, but also to free time, and presented self-formation strategies which emerged from the teachers memories of leisure that they lived to create their praxis, from their own dialogue. Starts with the assumption that the teachers formation is guided by an education directed at work and not leisure, as human development. According to the mode of philosophy, the thesis proposes a dialog between bibliographic theoreticians and living theoreticians. The living theoretician's – four human studies' teachers who work in basic studies at private schools in Cuiabá city – had their thoughts collected by semi-structured interviews. The The bibliographic theoreticians who discussed leisure and education were Aristóteles, Sêneca, Pieper, Lafargue, Russel and De Masi, who talk about leisure as a human value; Puig, Trilla and Cuenca Cabeza introduce the basis of the leisure pedagogy; and also Freire, Rios, Carvalho, Contreras and Marcelo Garcia who talk about education and teacher's formation. At the end of the dissertation, the thesis recognizes the importance of leisure to education, especially so that the teachers train themselves with autonomy and teach as enablers of knowledge and not only regorgitators of already existing knowledge. At the moment, leisure is a utopian value to teachers' formation, because it isn't recognized or chosen as a development strategy.

Keywords: Leisure, Leisure Pedagogy, Human formation, Teachers Building.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Algumas considerações sobre o termo ócio	10
“Ócio...” O interesse da pesquisa	13
“Ócio 2 ...” O percurso da pesquisa	20
I - O TRABALHO DO ÓCIO: PERCURSOS METODOLÓGICOS E SEUS INTERLOCUTORES	25
1.1 - A pesquisa bibliográfica	31
1.2 - As entrevistas	35
1.3 - Os sujeitos da pesquisa.....	37
1.3.1 - A opção pelos professores das ciências humanas	38
1.3.2 - A opção pelos professores que atuam no ensino fundamental	40
1.3.3 - A opção pelos professores que trabalham em escolas particulares.....	44
1.3.4 - Os professores: teóricos vivos	45
II - O ÓCIO.....	49
2.1 - O ócio na antiguidade clássica e na idade média.....	49
2.2 - O ócio e o modo de produção capitalista: a santificação do trabalho e a “demonização” do ócio	58
2.3 - Bertrand Russell e o Elogio ao Ócio.....	63
2.4 - Discutindo e anunciando o ócio na atualidade: o profeta do Ócio Criativo, Domenico de Masi.....	66
2.5 - Ócio educativo: aprender a formar-se pelo e para o ócio.....	70
2.6 - A respeito do ócio: o que falam os professores.....	74
III - SCHOLÉ: EDUCAÇÃO E TEMPO LIVRE, UM IDEAL DE FORMAÇÃO.	87
3.1 - Educare e Educere: princípios originais de uma formação humana.	88
3.2 - Educação e formação humana: eixos éticos-epistemológicos	94
3.3 - Formação de professores: modelo de autoformação.	105
3.4 - Os teóricos vivos falam sobre educação, formação, autonomia e de autoformação.....	110
3.5 – A pedagogia do ócio na formação dos professores.	124
3.6 – As memórias das vivências de ócio na formação dos teóricos vivos.	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS - Entre o dito e o não dito	147
O que foi dito e o que precisa ser dito.....	149
REFERÊNCIAS	156
Anexo	163

INTRODUÇÃO

*Rapaz, tá todo mundo procurando trabalho.
O que você quer com o ócio? (Ademar de Lima Carvalho)¹*

A presente dissertação tem como tema a compreensão do ócio como um referencial de formação humana e especificamente da formação de professores.

O ócio na educação é uma proposta que possibilita o cultivo de si mesmo, do lúdico, da vontade, da contemplação em vista de uma formação que alie estudo, trabalho e prazer, sem a obrigação do dever, mas pelo prazer e a busca do desenvolvimento pessoal. A consideração do ócio na educação faz parte de uma concepção de pedagogia que desenvolve a formação humana, que conduz à consciência, à responsabilidade e à autodeterminação pessoal e social que leva à convivência, solidariedade e verdadeiro entendimento da realidade.

A temática desta pesquisa foi proposta a fim de conhecer qual a influência e importância que os professores das áreas de ciências humanas dão ao ócio para a sua formação permanente. Visto que o ócio é uma conquista e resultado da expressão livre, criativa e satisfatória do sujeito, e carece de ser educado com uma reflexão pedagógica estabelecida, que acredita na educação do ser humano como um todo e não somente para o trabalho. O ócio é um aspecto da vida humana como

¹ Primeira pergunta da entrevista de seleção de mestrado feita a mim, pelo Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, para analisar o pré-projeto de pesquisa.

o trabalho e a educação não pode pautar-se somente sobre essa necessidade humana.

Parte-se da consideração de que há desconhecimento e ausência de reflexão sobre os componentes da pedagogia do ócio para a organização e vivência do tempo livre dos educadores, já que a formação de professores está centrada na educação para o trabalho e não para o ócio, como um valor da vida humana.

Assim, a pesquisa objetivou perceber e compreender como os professores interpretam o significado e o valor do ócio na sua formação permanente, como autoformação e enquanto agentes possibilitadores-mediadores de uma educação-formação para e pelo ócio. Para reconhecer essa realidade, a pesquisa intentou: a) recuperar, na literatura, um sentido positivo do ócio, enquanto formador de cultura; b) conceituar a educação enquanto formação humana que não pode se circunscrever apenas ao trabalho, mas também ao tempo livre; e c) apresentar estratégias de auto-formação pelo ócio, que os professores se propõem, para dar sentido à sua práxis, a partir das suas falas.

Pretende-se, com os elementos da pedagogia do ócio, refletir sobre ela enquanto uma possibilidade de educação integral que promove a autonomia do indivíduo em uma proposta de formação humanizadora e permanente de professores para a constituição de sua autonomia.

Algumas considerações sobre o termo ócio

A noção comumente aceita de ócio refere-se à vagabundagem, ao fazer nada, à não disposição para qualquer atividade, ao vagar, ao descanso. Porém, este termo é muito mais amplo do que a percepção popular, o senso comum, tem dele. Boa parte das vezes em que o tema da pesquisa foi apresentado à comunidade

educativa, foi recebido com uma breve e sarcástica risada, visto a pejoração que se faz do ócio.

Portanto, a fim de manifestar a amplitude e significatividade do termo, é necessário voltar à sua raiz e, por conta disso, à originalidade que o ócio possui.

A palavra ócio é de origem latina, *otium*, que indica a determinação dos antigos romanos e gregos a dedicarem-se à vida contemplativa, realizável completamente apenas na ausência de qualquer atividade prática. O ócio era um componente básico da vida, e o trabalho e os afazeres manuais eram considerados em termos não-positivos, como negações do ócio. Ócio era um termo digno, respeitado, que indicava disposição para estudar, pensar e participar na vida política.

Mesmo com esta origem digna, após o advento da modernidade, o termo ficou restringido ao momento de repouso, que vai contra a natureza do trabalho, o ócio ficou marcado como um “pai de vícios”, a partir da constituição e afirmação da mentalidade capitalista, que privilegia o negócio, ou seja, a negação do ócio.

Ócio confunde-se com dois outros termos que se cruzam constantemente: tempo livre e lazer. Didaticamente e conceitualmente faz-se uma distinção entre eles, pois o limite que os separa é muito tênue, porém com muito significado nas suas singularidades. Eles entrecruzam-se à medida que indicam atividades comuns, relacionam-se muito com conceito de tempo, da finalidade e da maneira da atividade exercida.

Jofre Dumazedier, sociólogo e grande estudioso e um dos precursores do estudo do lazer na atualidade, faz uma distinção que esclarece estes elementos. (Cf. DUMAZEDIER, 1975, p. 57)

Ócio ou Tempo Ocioso designa a ausência escolhida de trabalho produtivo. Supõe a liberação das obrigações de trabalho e a disponibilidade pessoal de tempo. *Tempo Desocupado* é o tempo do desemprego pela falta de oportunidade de trabalho devido às condições de empregabilidade da sociedade ou do indivíduo. O *Tempo Livre* é expressão do tempo liberado, ou seja, das conquistas do tempo de trabalho ou da produção que possibilitou o tempo livre. É resultado da produção, da liberação do trabalho profissional e das obrigações domésticas. E *Tempo de Lazer*,

parte do tempo livre, quando tira-se dele as obrigações sócio-políticas e sócio-espirituais, e destina-se ao divertimento.²

Especificamente, o conceito que nomeia apropriadamente o ócio é de Dumazedier, que o caracteriza como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1980, p. 20).

Assim, o termo ócio designa tempo livre mais liberdade pessoal. O ócio requer uma decisão autônoma a propósito da ocupação do tempo.

Alcançar uma situação de ócio requer que as atitudes com que um indivíduo decida o que faz durante o seu tempo livre sejam: livre escolha e livre realização da atividade, desfrutar durante o transcurso da ação e, finalmente, satisfazer as necessidades pessoais, mesmo quando a atividade tenha finalidades coletivas. (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 46)

Estes mesmos autores clarificam o que é o ócio atribuindo-lhe três condições: tempo livre, escolha e realização livres da atividade e o prazer e satisfação de necessidades pessoais. “Os homens, em seu tempo livre, vivem de forma autônoma, aproveitam e satisfazem necessidades pessoais, inclinando-se por certas atividades.” (idem, p. 47) Podem ser atividades que tem um componente físico (passeios, excursões, esportes, contemplação, etc.) ou atividades de trabalho manual (artesanatos, jardinagem, culinária, etc.) ou atividades que tenham caráter culturais (cinema, teatro, leitura, música, etc.) ou atividades de caráter social ou coletivo (voluntariado, encontros, festas, vida familiar, etc.). As situações de ócio são vividas quando há tempo livre mais liberdade, prazer e satisfação de necessidades pessoais. Resumindo: tempo livre escolhido, livre decisão e gestão do tempo livre

² Segundo Dumazedier, “O lazer é um tempo no qual o indivíduo tem o direito social de se expressar a si mesmo, por si mesmo, muito mais do que nas condutas institucionalizadas, isto é, trabalho, conjunto de obrigações familiares, sócio-políticas, necessárias ao governo da cidade e às atividades sócio-religiosas necessárias ao exercício do culto institucional” (1975, p. 59).

(autonomia), o prazer (vivência prazerosa) e a satisfação de necessidades pessoais (autotelismo³).

“Ociar....” O interesse da pesquisa

A origem da pesquisa identifica-se com a perspectiva de aprendizagem do autor da pesquisa. A incursão na temática do ócio e da educação tem relação intrínseca com minhas⁴ trajetórias de formação pessoal, de formação acadêmica inicial e contínua e atuação profissional.

Como exemplifica Paulo Freire, que propõe a aprendizagem com a própria história⁵ a fim de transformar as vivências em elementos de enriquecimento e crescimento intelectuais para projetar o pensamento, a história de vida é um rico elemento de aprendizagem, visto que a formação humana se dá no aceite ou não dessas vivências.

A minha formação pessoal e escolar tem como marco a minha origem, que é de migrante. Nasci no Rio de Janeiro e, aos sete anos, mudei-me para Cuiabá, porém sem desvincular-me das origens cariocas. De tempos em tempos, viajava para o Rio de Janeiro a fim de visitar o restante da família que lá ficara. O contraponto entre os dois modos de vida, se assim posso afirmar, entre o *ethos* carioca e o *ethos* cuiabano, obrigava-me a ter consideração com a formação familiar pautada pelo princípio carioca e a da escola e da rua, sobre os princípios do “caldeirão”⁶ cultural cuiabano.

³ Não apresenta qualquer finalidade ou objetivo fora ou para além de si mesmo

⁴ A partir deste momento, empregaremos a 1ª pessoa do singular, por se tratar da trajetória profissional do mestrando.

⁵ FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Educação e comunicação, 19).

⁶ Cuiabá, capital de Estado de Mato Grosso, cidade bi-centenária, tem na sua história um grande processo de migração de diversos povos de outros estados do país, especialmente sulistas. Quando afirmo *caldeirão*, é que a todo momento estas diversas culturas se cruzam e nem sempre existe uma hegemonia da cultura cuiabana sobre a dos outros povos. Uma das razões desta mistura é do *ethos* cuiabano ter o signo da acolhida e do calor humano e climático, que faz com que a cidade, a todo momento, se construa sobre a novidade de quem vem ressignificando o que existe há muito tempo.

As idas e vindas do Rio de Janeiro sempre foram uma enorme fonte de aprendizagem pela descoberta de mundos diferenciados, tanto pela exposição das características mato-grossenses em terras cariocas - universo desconhecido dos familiares que viam a cidade com muito preconceito, atitude comum dos que são de grandes centros urbanos -, quanto pelo entusiasmo com que defendia Cuiabá como minha terra, mesmo com os pesares dos parentes por nossa família (pai, mãe, eu e irmã) estar tão distante deles. Quando voltava para Cuiabá, trazia características de novidade para os locais, desde a linguagem, produtos industrializados, modas e passeios que diferiam dos regionais. Havia, aí, uma ampliação da visão de mundo, até a realização da síntese dos *ethos* e aparecimento de uma nova viagem.

Por conta dessas constantes viagens, ao terminar o ensino fundamental ingressei na Escola Técnica Federal de Mato Grosso, em 1994, para estudar o curso técnico em Turismo. O curso habilitava o aluno para o trabalho na área turística, desde a organização de eventos, planejamento e execução de viagens, guia de turismo e hotelaria.

Dois itens destaco nessa formação. Desde o segundo ano do curso, que tem duração de quatro anos, a realização das viagens técnicas para conhecimento de pólos turísticos fomentou um tipo de conhecimento que vai além do ambiente de trabalho, no caso, a escola. A sala de aula era ampliada para os locais de realização das viagens, que foram realizadas em diversas cidades de Mato Grosso (Jacara, Poconé, Alta Floresta, Chapada dos Guimarães, Cáceres, etc.) e algumas fora do Estado, como Caldas Novas-GO, Goiânia-GO, Bonito-MS e Belo Horizonte-MG. O processo de planejamento, organização e execução da viagem era todo realizado pelos alunos, que desenvolviam funções como guia de turismo, agente de viagens, animadores sócio-culturais, etc. Os alunos tinham a orientação de dois professores, mas todo o programa era organizado pelos próprios alunos. Isso estimulou uma indescritível autonomia de aprendizagem para os alunos, pois eram eles mesmos os principais responsáveis pelo aprendizado pessoal e pela condução dos outros colegas que estavam no grupo de viagem. Os professores somente assistiam e orientavam os alunos, por serem os adultos os legais responsáveis pela viagem. Para os adolescentes foi uma oportunidade fantástica de serem os verdadeiros sujeitos da sua aprendizagem e de mediadores de seus colegas. A partir dessa

experiência, percebi que aprendo muito mais quando significo as vivências culturais e de lazer do que com a formalidade da sala de aula.

Outro ponto que evidencio dessas viagens é a aprendizagem a partir do tempo livre, do sair do ambiente e do tempo de trabalho para outros ambientes e tempo de lazer. O plano pedagógico do curso contemplava as viagens, porém a escola só contribuía com o meio de transporte e a diária dos professores. Todo o restante era pago pelos alunos que voluntariamente participavam das viagens técnicas. As viagens eram um misto de trabalho e ócio, devido as atividades serem realizadas no tempo livre dos alunos e dos professores. A formação do técnico de turismo, especificamente do guia de turismo, é marcada pela perspectiva do lazer enquanto serviço a se oferecer, função que une trabalho e lazer, trabalho no tempo livre para o bem-estar de quem está no tempo livre. A compreensão sobre a atividade turística motivou muito o conhecimento que alia prazer, festa, divertimento e trabalho, o que Domenico De Masi⁷ chama de ócio criativo, na tríade lazer, trabalho e estudo.

Porém, essa perspectiva não ficou encerrada na formação do técnico em Turismo. Ao cursar a Licenciatura em Filosofia, entre 1998 e 2002, signifiquei, como continuo significando, a filosofia como um conhecimento conceitual para compreensão da realidade. Por ser um tipo de conhecimento racional e conceitual, a filosofia tem no princípio o estranhamento da realidade, como propõe Aristóteles. No princípio do filosofar está um afastamento do cotidiano ordinário para percebê-lo à luz da razão.

Por ser um conhecimento que vê claro - conhece a realidade com clareza, utilizando-se da lógica e em busca da verdade -, fundo - com profundidade que vai à raiz do problema - e largo - com largueza, que percebe a totalidade da realidade -, como alude Terezinha Rios (2004, p. 17), não surge nem se possibilita sua atividade na efervescência do trabalho cotidiano, mas num apartar-se dele para olhar com propriedade e investigar de fora a atividade cotidiana. O parar para pensar está no princípio do filosofar.

As habilidades do pensar como o estranhamento, a dúvida, a formulação lógica de um raciocínio, a compreensão e a conceituação exigem uma saída estratégica da situação para vê-la e analisá-la com propriedade. O filósofo é o

⁷ DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. 6. ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

amante do conceito e o conceito não se faz na efervescência e na rotina do cotidiano do trabalho.

Isso não quer dizer que não há trabalho na filosofia, nem filosofia no trabalho, pois a dúvida surge nas circunstâncias do ambiente em que se vive, se trabalha, se forma e se angustia. Assim, a produção do conhecimento filosófico nasce da vontade de saber, de compreender seu ambiente e a si mesmo nesse ambiente, como um formar-se humano, ou seja, na atividade de compreender a realidade o filósofo compreende a si mesmo. A filosofia confunde-se com sua vida, como uma identificação do autor com sua obra.

Diferente da categoria de trabalho produtivo, em que se emprega uma força em algo para que ele seja transformado para alcançar uma finalidade, um bem específico além da atividade, o trabalho do filósofo em buscar compreender a realidade faz-se para o seu entendimento e para a sua realização pessoal, e assim contribui com o conhecimento da e para a sociedade em geral.

Do estranhamento da realidade brota uma angústia para entender o que é e por que é, a fim de encontrar solução para essa angústia pessoal. A compreensão da realidade é elemento de pacificação do sujeito e não transformação de um objeto, ou seja, ao buscar um sentido para a realidade, o sujeito busca solucionar suas angústias, tornar próprio aquilo que lhe é estranho, busca saber a razão da existência a fim de assimilar, pacificando a sua angústia. O processo e o resultado da atividade filosófica são a contemplação.

Contemplar quer dizer admirar, parar para olhar e inserir-se no ser admirado. O termo latino *contemplatio* remete à profunda aplicação de espírito, meditação, encantamento, um estado místico em que concentra a alma em Deus. Saindo do referencial religioso, o filósofo contempla a realidade, insere-se nela e ela nele. Segundo Pieper, é um conhecer incendiado de amor. A contemplação é um perceber amante, é a visão do amado (PIEPER, 2003, p. 300). E a etimologia da palavra filosofia fundamenta a contemplação: *philo* (amante), *sophia* (saber). Uma atitude amorosa perante o saber ou procura amorosa da sabedoria (RIOS, 2004, p. 15). Amorosa, por ser o amor a atitude da busca do conhecimento e da realização pessoal do amante no objeto do amor, no caso da filosofia, a sabedoria ou o conhecimento. O filósofo contempla porque ama, ama o saber e quer saber para

realizar-se, para ser feliz, que é a finalidade da educação. Educação para qualificar o sujeito para uma vida de boa qualidade.

A posição normal do homem no mundo, como ser da ação e da reflexão, é a de 'admirador' do mundo. Como um ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de 'afastar-se' do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. 'Ad-mirar' a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1983, p. 19)

A dialética entre a filosofia e o turismo, ampliado no lazer, se manifesta na prática pedagógica que exerço. Muitas vezes ouço de meus alunos que estamos viajando no pensamento, filosofia é "viagem"...⁸ Isso é tão significativo que os alunos falam viajar no pensamento!

Sou professor de filosofia e de ensino religioso no ensino médio e superior. Assumi a filosofia como um tipo de conhecimento que contribui com a leitura conceitual de mundo. As idéias e conceitos são percebidos e formulados com os alunos de forma a ajudá-los, e a mim mesmo, a entender as idéias que "povoam" o mundo e que não estão claras e aparentes no cotidiano e que, por isso, é preciso ir além do visto e percebido pelos sentidos para contemplar as idéias. É o que se chama leitura crítica da realidade, e não só a leitura, mas uma conceituação, ou seja, encontrar, entender e posicionar-se perante as idéias.

Como eu aprendo a ver o mundo através do ócio, pela leitura filosófica, trago sempre que posso os componentes da cultura para serem analisados de forma a se perceberem as idéias. As minhas memórias de ócio trago para a sala de aula, através da exibição de filmes, clipes veiculados na mídia, canções, poesias, reportagens, etc., que seleciono das vivências do cotidiano. Muitos são os exemplos utilizados a partir de leituras feitas, festas participadas, canções ouvidas, teatros assistidos, viagens realizadas, visitas a ambientes, etc. que trago para a sala de aula

⁸ Para muitos há aqui uma conotação negativa de viajar, como se fosse algo fora da realidade. Mas eu entendo esta expressão por conta da possibilidade de libertar o pensamento. Como expressa a canção *A majestade, o sabiá*, de Roberta Miranda, "Meus pensamentos tomam formas e viajo, vou pra onde Deus quiser, um vídeo-tape que dentro de mim retrata todo o meu inconsciente de maneira natural." Outra trecho musical que identifica esta viagem é "Meu pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar..." em *Felicidade*, de Lupicínio Rodrigues.

e incentivo os alunos a participar de atividades parecidas. Ao apresentar essas experiências, os alunos relembram as suas e cria-se um ambiente de diálogo que ajuda a enriquecer a percepção de alguns aspectos da realidade.

O propósito do ócio é o enriquecimento cultural e a formação humana, assim, essas experiências vividas suscitam a valorização da filosofia como um conhecimento vital e não tão estranho e desnecessário como o senso comum qualifica. Os alunos me conhecem por ser o que gosta de festa, da alegria, da viagem, da música. E quando há algum evento cultural na cidade que eles sabem que acontecerá, sempre sou informado por eles. Faz-se uma rede de informação sobre o ócio, mesmo que não seja nomeado assim.

O ócio para mim é conteúdo e meio de formação pessoal, de aprendizagem e possibilitador de ensino. Sigo o princípio da educação pelo e para o ócio quanto possibilidade de formação humana, que se faz presente na prática pedagógica. E esses meios e conteúdos se tornam interessantes quando percebo que alguns momentos de ócio se tornam pauta da conversa informal dos professores, com a troca das vivências de final de semana, do feriado, das férias, etc., um indicando ao outro atividades interessantes a serem vividas. Porém, ainda não é algo sistemático, ou que deva ser levado “a sério”. Entra pela “porta dos fundos” da escola, como uma distração e não como meio de formação. Isso motivou-me a esta pesquisa para perceber que significado os professores dão às suas vivências de ócio para a sua formação e atuação profissional, pois através delas os professores podem se tornar produtores de cultura ao invés de reprodutores de teorias ou materiais vindos das editoras ou redes de ensino. Isso torna o professor singular e elaborador do seu conhecimento. Mesmo que haja tão pouco tempo livre para os professores, estes tempos existem, o que é percebido no diálogo franco com os meus colegas de profissão.

A descoberta da pedagogia do ócio⁹ veio ao encontro de minha concepção de aprendizagem, de educação, de formação e prática pedagógica e, assim, suscitou a vontade de participar na seleção para o mestrado no programa de

⁹ Primeiramente, na fala de Domenico De Masi quando este propõe o Ócio Criativo, visto em suas declarações em televisão e na leitura do livro homônimo. E posteriormente na obra de Puig e Trilla, autores espanhóis, que tiveram seu livro **Pedagogia do Ócio** traduzido e editado pela Editora Artmed.

Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha formação de professores e organização escolar.

No diálogo com os pesquisadores do programa, encontrei-me na vertente de formação de professores que privilegia a formação como constituição da identidade do docente que vai além de critérios técnicos e formais. Na formação do professor reflexivo e produtor do seu conhecimento e da formação que privilegia modelos de auto-formação, indo de encontro com a racionalidade técnica e a prática que encerram e reduzem o professor à sua atividade, ao modo da proletarização, que o instrui para a atuação no mercado, para o trabalho servil, utilitário e limitador da grandiosidade da sua participação na educação e na cultura.¹⁰ É uma proposta de formação pedagógica que ultrapassa a racionalidade técnica/instrumental e os dogmas do mercado que impedem o agir emocional e comunicativo no mundo da vida e o integrar a aprendizagem de uma cidadania plural, ativa e responsável, em ordem ao desenvolvimento pessoal e comunitário.

É uma pesquisa sobre a constituição do ser professor enquanto ser e não um fazer; um ser que pensa sobre sua ação e revela-se nela. O trabalho do professor é reflexo da sua identidade e reflexão sobre a sua ação. Segundo Zeichner apud Mizukami (2002, p.18), “é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de *ser professor*¹¹”, a fim de decidir conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua prática de forma reflexiva.

Segundo Zeichner (1993), reflexivo implica que os professores, em vez de refletir apenas sobre a aplicação em suas salas de aula das teorias geradas fora delas, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas (MIZUKAMI, 2002, p. 18).

Referenciado nesse ambiente propus esta pesquisa de modo a contribuir com a formação dos professores, tomando a formação em sentido amplo, *formar-se*,

¹⁰ Cf. ANDRÉ, Marli e Equipe. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2006, Recife-PE. Anais em CD-Rom.

¹¹ Grifo meu.

tomar a forma, constituir-se professor à maneira da formação humana que tem no seu cerne o ócio enquanto valor de humanização.

“Ociar 2” O percurso da pesquisa

Esta pesquisa estruturou-se a partir de dois objetivos: recuperar e tecer a qualidade educativa do ócio e perceber como os professores vêem este valor da vida humana e o consideram uma pedagogia, ou possibilidade de tornar-se pedagogia.

Primeiramente, para recuperar e tecer a qualidade educativa do ócio, recorrer-se-á aos primórdios da educação grega, a *Paidéia*, que tem na *scholé* a possibilitadora fundamental da aprendizagem. O termo grego "*scholé*" significa primariamente "ócio", "tempo livre", "tempo liberado", mas também "estudo", "aula" e, finalmente, "escola". Pode-se perceber que a educação significava ócio, pois do ponto de vista semântico a raiz "*scholé*" implicava os atos de parar ou cessar, indicando idéias de repouso ou paz para o cultivo de si mesmo e a formação não-utilitária da pessoa. Convém ressaltar que os nomes com que se denominavam lugares para educação significavam ócio, e, para os gregos, as atividades eram um meio, um instrumento. Porém, o ócio tem fim em si mesmo, algo a ser alcançado para ser desfrutado.

À maneira dialógica da filosofia, dialogarei com os autores clássicos Aristóteles, Sêneca e o filósofo Josef Pieper, a fim de retomar o princípio da cultura greco-romana, na qual muito se fundamenta a cultura ocidental. Ao tratar do ócio enquanto contraponto ao do sentido do trabalho produtivo e para o consumo, autores como Paul Lafargue e Bertrand Russel contribuem ao defender o ócio no bojo da realidade capitalista, especialmente para os trabalhadores. Contemporaneamente, o sociólogo italiano Domenico De Masi, criador do termo *Ócio Criativo*, ajuda a compreender as novas relações de trabalho e os avanços tecnológicos da sociedade do conhecimento, bem como o retorno do ócio enquanto possibilitador de criação e atividades nestes novos tempos.

Ao propor o ócio nas realidades essenciais do humano e nas possibilidades culturais, apresentar uma pedagogia torna-se necessária a fim de formar o ser humano para a perspectiva do ócio e não só do trabalho. Puig, Trilla e Cuenca Cabeza, fundamentadores da pedagogia do ócio, far-se-ão presentes para indicar esta pedagogia.

Por defender o ócio como um estilo de aprendizagem, recorrer-se-á a Freire, Rios e Carvalho, por serem, estes, filósofos da e na educação, que concebem a educação enquanto formação humana que possibilita ao homem uma ampla visão de mundo. E para que este processo torne-se realidade para os professores, conta-se com a presença de Contreras e Marcelo Garcia, que versam sobre a autonomia de professores e os modelos de autoformação. Cuenca Cabeza, Puig e Trilla retomam o diálogo ao propor a Pedagogia do Ócio como uma contribuição na formação de professores.

Elaborar-se-á esta dissertação, à moda da filosofia, recuperando o que a tradição apresentou sobre o assunto e buscando conceitos. Uma dissertação dialogada e discursada, entre os autores e pesquisadores da cultura em geral, da educação e formação de professores, e também dialogada com os professores locais, aqueles que, no cotidiano, fazem educação.

E, para cumprir a finalidade de perceber como o ócio se faz presente na vida dos professores, recorreu-se à entrevista com 4 professores do ensino fundamental das ciências humanas de algumas escolas particulares de Cuiabá, para que, por suas vozes, seja possível encontrar o valor que dão ao aprendizado elaborado no seu tempo ocioso e se essas vivências se fazem presentes na sua prática pedagógica.

A opção pela entrevista deu-se pelo princípio próprio do filosofar. A filosofia nasceu da dúvida, da capacidade do ser humano em querer saber o fundamento da realidade por uma explicação racional que fugisse da conceituação mítica que impossibilitava uma investigação. Ao perguntar e tentar responder sem recorrer aos deuses e narrativas fabulosas, o ser humano tomou o caminho do conhecimento por si mesmo, sem delegar essa tarefa às autoridades divinas ou mágicas. O diálogo foi o instrumental que os primeiros filósofos utilizaram para raciocinar, compreender uma realidade e compartilhar com os seus pares. Famosos são os diálogos socráticos apresentados pelo discípulo Platão, que em busca de um

conceito abordava os atenienses em busca de pessoas que quisessem, com ele, elaborar, ou melhor, dar à luz¹² aos conceitos necessários.

Há no diálogo um respeito pelo interlocutor, pois o reconhece como tendo um *logos*, ou seja, razão ou palavra que se expressa. Na etimologia da palavra *diálogo*, em grego, formada por dois radicais – *dia*: dois ou dividido, e *logos*: razão ou palavra - há a consideração que não há uma só razão, uma só palavra a ser dita, a ser proclamada, mas a partilha de duas razões e duas palavras que se unem ou se contrapõem, reconhecendo uma razão a partir do reconhecimento da razão do outro. “Neste sentido o diálogo torna-se mais um componente na busca da autonomia no caminho da libertação, porque humaniza o homem, coloca-o em comunicação com os outros para desvelar a realidade.” (HOHMANN, 2006, p. 27)

A necessidade da entrevista com os professores nasce desse mesmo percurso, de dialogar com eles para perceber e compreender a concepção de ócio, como vivem o próprio ócio, sobre o que dizem da educação, da sua formação e ação e o que o ócio tem a ver com isso. São professores que teorizam sobre o seu conhecimento, sua identidade e prática.

À maneira dos gregos, são teóricos, pois *theoria* quer dizer a busca livre pela verdade, saber puro, saber especulativo. Mesmo que para os gregos seja um afastamento do mundo das experiências práticas, ou um saber sem preocupação prática, as teorias dos professores são e estão alicerçadas nas suas ricas vivências, que trazem a teoria à prática e a prática teorizada.

A revelação das teorias dos professores que embasam suas práticas e que surgem da reflexão das práticas remete ao conceito de *práxis*. Segundo Vasquez (1968, p. 202), “a atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência – considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade.” A *práxis* relaciona-se com a atividade livre, autêntica e auto-consciente que se opõe ao trabalho alienado.

Esta dissertação estruturou-se à moda desse diálogo, entre os autores reconhecidos e os autores a se conhecer e reconhecer, para que todos façam educação e vivam o ócio. Por isso, na redação preferiu-se não separar o referencial

¹² Sócrates intitulou seu método de *Maiêutica*, ou seja, dar à luz a novas idéias através do diálogo e do pensamento indutivo.

teórico das análises dos discursos dos professores. Juntos, eles falam em cada capítulo, apresentando primeiro o que diz os teóricos bibliográficos e, posteriormente, os teóricos sujeitos vivos da pesquisa.¹³

Fez-se uma opção de chamar os entrevistados de teóricos vivos e os teóricos que se expressaram pelo conteúdo de seus livros, de teóricos bibliográficos. Essa nomenclatura se deu, não pela condição de vida dos teóricos, visto que alguns teóricos bibliográficos estão vivos, e muito vivos por sinal, pois continuam produzindo e socializando muita cultura através de livros, palestras, aulas, etc.

Porém essa distinção foi feita por conta de compreender que a fala é mais viva, mais dinâmica do que a escrita. O que os professores falaram está em processo de elaboração mental, em processo de compreensão. Está na dinâmica de um pensamento que ainda não foi tornado estático como aquilo que se registra em um livro ou em um texto. A letra escrita torna o pensamento imóvel, finalizado, fechado. Somente ao escrever outro texto que se pode retomar o que já foi registrado pela escrita. A fala está no campo da dinâmica, enquanto a letra está no campo da estática, mas nem por isso quer dizer que esteja morta, pois a letra revive na compreensão de quem lê.

Essa distinção se deu por compreender, que ambos, teóricos vivos e teóricos bibliográficos têm verdades a serem ditas e consideradas, cada uma com sua qualidade e condição de expressá-las.

No primeiro capítulo, traça-se o percurso metodológico da pesquisa, ou melhor, o “trabalho do ócio”. O segundo capítulo trata do ócio nas suas facetas filosófica, social-cultural e educativa. O terceiro capítulo versa sobre o ócio, educação e formação de professores, a retomada da *scholé*. E, no último capítulo, algumas considerações finais, não como encerramento do diálogo, mas para indicar algumas possibilidades de outros diálogos sobre o ócio na formação humana e de professores.

Ao entrar em contato com esta dissertação, encontra-se um convite à viagem pelo pensamento e por suas concepções no campo da educação, e ao diálogo para formular conceitos ou analisar a perspectiva humana do ócio. É uma

¹³ Sei que o que está expresso na bibliografia não está morto, mas ao menos, a letra mantém estático o pensamento do autor. É o interlocutor que o move, no reconhecimento e na tomada de sentido em que trata o texto. Já os professores estão na dinâmica, na vivacidade da fala, da vivência, da inserção do contexto. Assim que diferencio os dois tipos de teoria.

viagem que o pesquisador realizou e que, agora como guia, indica ao leitor! Nos versos da canção *A Majestade, o Sábia*, de Roberta Miranda, faz-se o convite a entrar no universo desta dissertação.

*Meus pensamentos tomam forma e eu viajo
Eu vou prá onde Deus quiser
Um video-tape que dentro de mim
Retrata todo meu inconsciente
De maneira natural*

*Ah! Tô indo agora prá um lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa prá deitar
Em minha volta sinfonia de pardais
Cantando para a Majestade, o Sabiá
A Majestade , o Sabiá*

*Esta viagem dentro de mim foi tão linda
Vou voltar à realidade prá este mundo de Deus
É que o meu eu este tão desconhecido
jamais será traído pois este mundo sou eu.*

I - O TRABALHO DO ÓCIO: PERCURSOS METODOLÓGICOS E SEUS INTERLOCUTORES

Estou plantando trabalho para colher preguiça.
Gilberto Gil

Pode até parecer contraditório o título deste capítulo, o *trabalho do ócio*. Entretanto, para possibilitar este ensaio, ou melhor, este diálogo acerca de ócio e educação, houve uma longa cadeia de trabalho, de esforço empregado para alcançar uma finalidade: apresentar o ócio como um valor da vida humana e para a formação humana e especificamente de professores.

Não há aqui o princípio do trabalho como castigo, como a etimologia da palavra recupera, do *tripalium*, instrumento de tortura para aqueles que não queriam trabalhar; nem o princípio judaico-cristão que toma o trabalho como castigo, fruto da desobediência e da perda do paraíso, quando Deus determinou a Adão que a partir daquele momento vivesse do fruto do suor do seu rosto.¹⁴

Recupera-se, neste capítulo, o labor, a atividade empregada para alcançar um resultado, ou melhor, toda atividade material e espiritual que procura resultado útil; resultado que almeja uma realização e uma satisfação na realização. A vida humana é feita de trabalho, de atividade, de realização, de domar a natureza a fim de conquistar algo, de ter objetivo. É através do trabalho que o ser humano produz a vida material. De acordo com Vazquez (1968, p. 417), “a essência do

¹⁴ Cf. BÍBLIA SAGRADA, Gênesis 3, 19.

homem é o trabalho, entendido como atividade criadora, consciente e livre na qual o homem se afirma e se reconhece.” É mediante o trabalho que o homem transforma a natureza para atender às suas necessidades objetivas e subjetivas.

Segundo Mondin (1980, p. 204), com o trabalho o homem humaniza o mundo para torná-lo seu habitat, à sua maneira e necessidades, aperfeiçoando o ambiente e a si mesmo. Através do trabalho o homem caracteriza o mundo e a si mesmo.

Essa concepção ampla de trabalho difere da concepção pragmatista e utilitarista de trabalho que encerra o ser humano no trabalho produtivo e que tudo o que o ser humano faz só tem valor se alcançar um resultado prático e útil. O trabalho não tem somente uma finalidade prática e útil, mas é uma forma de apropriação da realidade social por meio da atividade intencional de produzir as condições de subsistência e de intervenção no mundo. O homem se realiza, se afirma como ser humano através do trabalho.

Corre-se o risco de, ao fazer uma defesa do valor do ócio, fazê-la em detrimento do valor do trabalho, mas ocorre um equívoco nesse agir. Não há uma luta entre o bem e o mal, numa atitude maniqueísta, em que o ócio opõe-se ao trabalho. Os dois são componentes da vida humana. A crítica feita é à idéia de que o trabalho é o grande sentido da vida humana e que o ócio atrapalha este ideal e, por isso, não deve ser levado em consideração.

Essa idéia da luta entre o trabalho e o ócio já se realizou no embate entre a cultura helênica e a cristã, pois o trabalho material, para o grego, era indigno, próprio dos escravos, e, para os cristãos, era instrumento de purificação e salvação. Para o apóstolo Paulo, o homem é digno pela atividade, pelas obras realizadas. Para ele quem não trabalha não deve comer¹⁵. Famosa é a regra elaborada para os mosteiros de São Bento (480 – 550), *Ora et Labora* (Oração e Trabalho).

Com o advento e hegemonia do modo de produção capitalista, este endeusou o trabalho produtivo, gerador de riqueza e fonte de consumo. O ser

¹⁵ Cf. 2Tess 3, 10-13: Aliás, quando estávamos convosco, nós vos dizíamos formalmente: Quem não quiser trabalhar, não tem o direito de comer. Entretanto, soubemos que entre vós há alguns desordeiros, vadios, que só se preocupam em intrometer-se em assuntos alheios. A esses indivíduos ordenamos e exortamos a que se dediquem tranqüilamente ao trabalho para merecerem ganhar o que comer. Vós, irmãos, não vos canseis de fazer o bem. Se alguém não obedecer ao que ordenamos por esta carta, notai-o e, para que ele se envergonhe, deixai de ter familiaridade com ele.

humano passou a dirigir sua vida neste eixo. O homem vale pelo que produz, possui e tem possibilidade de consumo.

Com o advento da ciência moderna, fruto de uma cadeia regulada de trabalho com a observação de um objeto de estudo, problematização, métodos dedutivos e indutivos de raciocínio e análise, experimentação e generalização, o trabalho tornou-se o instrumental necessário para a transformação e o controle da natureza para obter conhecimento sistemático, testável, comprovável e confiável sobre algo.

Assim, a realização desta pesquisa é fruto de um trabalho sistemático, ao modo da ciência¹⁶, e que intenta um objetivo, com o rigor e meta a se alcançar. Visa uma tecnologia, especificamente uma contribuição na formação de professores e na práxis escolar.

Ao partir da questão de pesquisa “Qual é a influência do ócio e da pedagogia do ócio no processo de formação de professores?”, a fim de investigar qual o reconhecimento e a importância que os professores de ciências humanas dão ao ócio para a sua formação permanente e como eles fazem para manifestar este valor humano para a sua formação.

Para reconhecer essa realidade, a pesquisa recuperou, na literatura, um sentido positivo do ócio, enquanto formador de cultura; conceituou a educação como formação humana, que não pode se circunscrever apenas no trabalho, mas também no tempo livre, e apresentou as estratégias de autoformação suscitadas pelas memórias de ócio que os professores vivenciaram para dar sentido à sua práxis, a partir das suas falas.

Assim, quis-se recuperar o ócio enquanto possibilitador de conhecimento, de educação, de proposta de ensino e aprendizagem no âmbito de uma educação integral que promove a autonomia do indivíduo, ao propor uma formação humanizadora e a formação contínua dos professores.

A metodologia de estudo para “travar” este diálogo acerca do ócio e formação foi a concepção de investigação de tipo qualitativo, de modo a interpretar e analisar as concepções dos sujeitos, afastando-se dos critérios do paradigma

¹⁶ Entretanto, a pesquisa na educação não segue os mesmos parâmetros da ciência natural, pois esta foca-se na observação e no entendimento do objeto, e a pesquisa das ciências sociais tem o foco nos sujeitos, em suas concepções e ações. (POTIGUARA, 2005, p. 22)

positivista, dando valor à subjetividade através da interpretação dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma abordagem em que se busca compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, no ambiente natural desses sujeitos-professores, sendo o pesquisador o instrumento principal.

Bogdan e Biklen (1994, p.16) definem a pesquisa qualitativa como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.

Saraiva *apud* Bittencourt (2006, p.19), ao se referir à investigação qualitativa, afirma que,

[...] a investigação qualitativa traz para o centro das atenções o estudo dos seres humanos como tal, formulando as questões para investigar em toda a sua complexidade e em todo o seu contexto. Trata-se de uma abordagem que rejeita encarar as pessoas como uma soma de medidas psicológicas e tem a pretensão de capturar as suas experiências, medos, emoções, ansiedades, crenças, esperanças, comportamentos e irracionalidades.

André (1995, p.32) afirma que a pesquisa qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas e, ainda, que se preocupe com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações.

Segundo Carvalho, *apud* Potiguara (2005, p. 15), é fruto de epistemologia na ciência da educação que:

De uma forma geral, eliminam-se os preconceitos positivistas e objetivistas para, em consonância, afirmarem-se os projetos, as representações, as imagens e as interpretações, questionam-se os consensos para deixar caminho aberto aos dissentimentos; critica-se o unanimismo para se incentivar o pluralismo e a diversidade; omite-se a neutralidade para se

exaltarem os valores; descobre-se o papel da conflitualidade, da inovação e da mudança; afrontam-se o dogmatismo e autoritarismo para se promover o estatuto pedagógico do debate, da participação e do erro. Traçam-se os esboços da interdisciplinaridade, da transversalidade e da comunicação. Afronta-se a rigidez dos espaços e dos tempos, reavaliam-se as fronteiras dos saberes e das ações. Elegem-se problemáticas, inauguram-se outras lógicas cientes em todos os momentos da sua revisibilidade.

Neste sentido, justifica-se a opção por utilizar, como instrumento principal para coleta de dados, a entrevista semi-estruturada de estrutura flexível para privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. O objetivo é o de compreender, com detalhes, o que os professores pensam e como desenvolveram os seus quadros de referência. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.17).

O pesquisador é o suscitador do diálogo e mediador do mesmo, como na *ágora* grega, para definir a política da *pólis*. Incita a discussão, promove-a, chama ao debate ao escolher os interlocutores, numa dialética à moda socrática, mas sem ter a pretensão de logo formar, ou dar à luz um conceito¹⁷.

Para dialogar, parte-se da impressão de que há ausência da reflexão e desconhecimento dos componentes da pedagogia do ócio para a organização e vivência do tempo livre dos educadores. Considera-se que a formação de professores está centrada na educação para o trabalho e não para o ócio, como valores da vida humana.

A formação de professores, na forma continuada, pautou-se geralmente na formação para a compreensão e melhoria da atividade docente, ou da compreensão do fazer-se docente, que se revela na profissionalização e atividades pedagógicas. Os programas de formação continuada e as pesquisas sobre essa formação caracterizaram-se muito na busca de compreensão e melhorias da formação em vista da profissionalização do professor, tanto na instrumentalização quanto nas reflexões sobre as possibilidades de atuação, ou seja, fizeram-se em vista do trabalho docente.

¹⁷ Maiuêtica: método de conhecimento, do filósofo grego Sócrates, nascido em Atenas (470 ou 469 a.C.), que tem o pensamento indutivo na sua raiz, que se inicia pela ironia até chegar a dar à luz a um conceito. Ao dar à luz a um conceito, Sócrates precisava partir do reconhecimento da ignorância pelo interlocutor para formar o novo conhecimento. Não parto da ignorância, mas destes saberes da experiência que os professores apontam. Não há negação nem purificação do conhecimento em momento algum.

Segundo Mizukami et al. (2003, p. 201), ao considerar as pesquisas com e dos professores, elas envolvem

[...] tanto promoção quanto investigação de processos de aprendizagem profissional da docência. Problemas, dilemas, tomadas de decisão, limites e possibilidades, estratégias de intervenção, naturezas e fontes de dados coletados e formas de analisá-los também são considerados.

Ao produzir o estado da arte sobre a formação de professores, André et al. (1999, p. 302) indicou que

O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas.

No estado da arte apresentado em 2006¹⁸, Marli André constatou um aumento da categoria identidade e profissionalização docente, pois foram incluídas 149 pesquisas que focalizavam o professor e sua ação docente. São estudos relativos à identidade, concepções, saberes, representações e práticas, assim como condições de trabalho, organização sindical, plano de carreira e profissionalização. Percebe-se que a visão sobre a formação e a pesquisa sobre esta está focada na profissionalização e ação docente, visando o professor no seu campo de atuação, de trabalho.

E ao propor este diálogo acerca do ócio e formação de professores, realiza-se a reflexão e atualização da pedagogia do ócio como possibilidade de formação humana a partir de uma educação do lúdico, do ecológico, do criativo, do festivo e da solidariedade na formação de professores, que vai além do trabalho profissional.

¹⁸ Cf. ANDRÉ, Marli e Equipe. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife-PE. Anais em CD-ROM.

1.1 - A pesquisa bibliográfica

No intuito de desenvolver uma teoria fundamentada e uma compreensão sobre o ócio, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica para recuperar a literatura do sentido positivo do ócio, enquanto formador de cultura, para conceituar a educação enquanto formação humana que não pode se circunscrever apenas no trabalho, mas também no tempo livre, e para apresentar quais são as estratégias de auto-formação pelo ócio. Encontrados os interlocutores teóricos, esses serão convidados a apresentar suas verdades, e encontrar-se uns aos outros para que, nesta dialética, evidenciem o ócio enquanto possibilidade de formação.

A pesquisa bibliográfica seletiva é uma alternativa metodológica, pois um dos objetivos desta pesquisa é formular um referencial teórico bem fundamentado sobre o ócio em relação com a formação humana e de a professores, visto que há pouca elaboração teórica e reflexões sobre a temática. O objetivo da pesquisa bibliográfica é conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.

Porém, não se constituirá somente em uma revisão teórica, mas em responder à questão de pesquisa por meio da leitura e análise dos teóricos, ou chamá-los à baila, para que exponham, sistematicamente, suas teorias num corpo organizado de trabalho para demonstrarem como têm tratado a temática.

Segundo Ayala e Pedra (1999, p.19) a pesquisa bibliográfica tem uma função

[...] que transcende a convencionalidade da leitura, do fichamento ou da utilização mecânica das informações, quando o que está em jogo é a construção teórica de um novo saber. [...] Parece não haver dúvidas, no entanto, que qualquer texto toma sentido não apenas no espaço-tempo de sua produção, mas também no ato da sua leitura, e, neste último caso, pode ser muito diferente daquele que o autor imaginou. Isto aqui é versatilidade, subjetividade na compreensão do texto mediatizado pelo estado natural da consciência do sujeito cognoscente (o leitor) em relação à realidade cognoscível (a escrita).

Há um percurso bibliográfico que mostra e traça um caminho que parte do ócio à educação até sintetizar-se em ócio educativo ou pedagogia do ócio, e o pesquisar bibliograficamente é

[...] procurar no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse. Do ponto de vista prático, divide-se a pesquisa bibliográfica em três momentos ou fases: identificação de fontes seguras; localização dessas fontes; e compilação das informações (documentação) (ALMEIDA JUNIOR, 1995, p. 100-101).

Dialogou-se com alguns autores, dos clássicos aos atuais, dos originários aos recentes, que versaram sobre o ócio, educação-formação e modelos de auto-formação de professores.

Os autores clássicos como Aristóteles e Sêneca, que versaram claramente sobre o ócio, serão visitados e, junto a eles, a interpretação de Pieper¹⁹, filósofo alemão, estudioso de Aristóteles e Tomás de Aquino, que propõe que o ócio é o verdadeiro promotor da cultura. Mesmo que o ambiente cultural atual não seja o mesmo daqueles filósofos, a sua retomada contribui no sentido de se retomar o princípio, a origem da cultura ocidental, em que muito se baseia nossa sociedade.

A fim de não ser um tratado de filosofia clássica, retomar-se-á Russel e Lafargue²⁰, autores que defendem o ócio para fazer contraponto ao trabalho produtivo como única atividade que dá sentido à vida humana e ao modo de produção capitalista que valoriza a pessoa somente pela sua capacidade de produção econômica e consumo.

Na atualidade, Domenico De Masi tornou-se um arauto do ócio, analisando as novas condições de produção e do avanço tecnológico que forçarão o ser humano a realizar-se em novas atividades de cultivo de si mesmo, pois o trabalho diminuirá à medida que os avanços da vida contemporânea se apresentam, e uma nova mentalidade é exigida à medida que as condições de vida ampliam-se e as atividades de produção formais e materiais diminuem. Ele cunhou o termo Ócio Criativo, tornando-o um princípio de vida e de atividade.

¹⁹ PIEPER, Josef. **El ócio y la vida intelectual**. 8. ed. Madrid: Rialp, 2003.

²⁰ RUSSEL, Elogio ao ócio e LA FARGUE, Direito à preguiça. In DE MASI, **A economia do Ócio**. Rio de Janeiro, Sextante, 2001

A partir dessas novas configurações da vida moderna e do reconhecimento do ócio como princípio da vida humana, três autores contribuem com o princípio educativo do ócio. Puig e Trilla, já citados anteriormente, e Cuenca Cabeza que pesquisam sobre a Pedagogia do Ócio na Espanha.

Ao questionar a possibilidade de considerar o ócio ou a reflexão do mesmo como uma pedagogia, percebe-se um sentido amplo para a pedagogia. Pedagogia identificada como uma ciência da educação, ou seja, como um conhecimento sistematizado, com bases em pesquisa, que tem como objeto as relações de ensino e aprendizagem e que estuda os princípios da educação humana. Pois, como afirma Kant, o homem só se torna homem pela educação.

Quando se questiona, reflete-se, entende, e formula-se uma proposta de um sistema educativo que proporcione ao ser humano formação a partir de um referencial e fundamenta uma prática pedagógica, a pedagogia do ócio possibilita uma rica reflexão sobre uma possibilidade de aprendizagem que forma o ser humano como um todo, e em que a escola e o professor têm papéis importantes para o despertar e suscitar o princípio humano do ócio e de auto-aprendizagem. O professor é um aprendiz e aquele que apresenta e facilita, a partir das suas vivências, processos de aprendizagem. Faz parte de uma ampliação do conceito de educação que não restringe ao espaço escolar o processo do ensino e aprendizagem e que não concebe que a infância e a juventude são etapas exclusivas da ação educativa.

(...) mas se educa a partir de muitas outras instituições, meios e âmbitos que nem sempre são reconhecidos como especificamente educativos; trata-se dos conceitos de educação informal, educação não formal e outros paralelos ou similares, que ultrapassam os limites do que, antes, era considerado educação. Basicamente, é essa ampliação horizontal que, sem necessidade de forçar o conceito de educação, permitirá integrar ao objeto das disciplinas pedagógicas o conjunto de âmbitos e intervenções que acolhe a pedagogia do ócio. A partir do conceito ampliado de educação, ninguém pode negar a dimensão educativa e, portanto, o alcance pedagógico da animação sociocultural, das colônias de férias, das bibliotecas infantis e brinquedotecas, dos meios de comunicação de massa, da criação dos espaços e dos materiais de brincadeiras, etc. (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 58)

Aqui há um princípio educativo do ócio enquanto possibilitador do conhecimento de si mesmo, da conquista da vontade e de superar limites pelo

encontro com outras culturas, formas, artes, atividades que, refletidos, dão base ao aprendizado.

Nesta linha de reflexão sobre o aprendizado, Paulo Freire contribui com o reconhecimento da vida humana, na suas singularidades locais e culturais como os principais elementos educativos. Para ele, aprender a ler o mundo, ou compreendê-lo na sua complexidade, é o verdadeiro ato de educar. O professor é aquele que facilita esta linguagem a partir do momento que sabe ler seu mundo e faz com que os educandos leiam o deles, problematizando-o. No processo de problematização da realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para que melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. Os dois se tornam leitores de realidades, elaboradores de mundos que se cruzam e interagem, tornando-se dois aprendentes e dois ensinantes.

Segundo Freire (2004, p. 23) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Para que isso ocorra, há necessidade de recuperar a capacidade e possibilidade do professor de ser elaborador de cultura, a partir das suas vivências, necessidades e possibilidades de ação, compreendendo seu mundo e sendo sujeito atuante nele. Rios e Carvalho, filósofos da e na educação, contribuem no sentido de ampliar e tornar atual este processo educativo ao questionarem o modo de produção do conhecimento escolar, o papel do professor no fazer escola, especificamente na constituição política, ética, técnica e estética.

Para falar em formar professores, retoma-se o conceito de autonomia de professores e do modelo de sua autoformação, com José Contreras e Carlos Marcelo Garcia, entre outros teóricos. E, por fim, retoma-se a pedagogia do ócio como um elemento de formação de professores, como uma vertente deste modelo de autoformação e de conquista da autonomia.

De acordo com Puig e Trilla, a pedagogia do ócio educa no tempo livre e para o tempo livre. Educar para o tempo livre, como uma intervenção pedagógica, pretende-se formar a pessoa para que ela viva seu tempo disponível da maneira mais positiva.

Pode-se pensar que a escola, mesmo em sua atividade curricular, deve ter entre seus objetivos o de abastecer o estudante com um conjunto de recursos culturais que lhe ofereçam possibilidades mais ricas de ócio (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 74).

1.2 – As entrevistas

Para alcançar o objetivo de compreender a concepção dos professores acerca do ócio, da educação e da formação continuada, e perceber e compreender como os professores interpretam o significado e que valor eles dão ao ócio na sua formação continuada, como valor de autoformação e enquanto agentes possibilitadores-mediadores de uma educação-formação para e pelo ócio, lançou-se mão da entrevista, constituída como estratégia dominante para a coleta de dados, como já foi anunciado no início deste capítulo.

Os dados foram coletados com 4 (quatro) professores das ciências humanas atuantes no ensino fundamental nas escolas particulares de Cuiabá. É importante atentar-se para o caráter de interação que permeia a entrevista, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde; o que também permite que os sujeitos falem livremente sobre seus pontos de vista, revelando assim, com detalhes, a sua experiência vivida. Pelas falas dos entrevistados quer-se observar se há uma preocupação dos professores com seu ócio e com o ócio na práxis pedagógica.

Lüdke e André têm uma clara descrição dos elementos da entrevista na pesquisa qualitativa:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33 – 34).

A interlocução entre entrevistador e entrevistado é constituída por muitas subjetividades que marcam a entrevista devido à relação entre o entrevistador e o entrevistado, entre expectativas, concepções, afinidades, gestos, impressões de ambos sobre a temática e de um sobre o outro. A expectativa de uma objetividade do entrevistador que busca informações e verdade, interfere diretamente nessa verdade pela impressão que causa no entrevistado.

Segundo Silveira (2002, p. 139) a situação da própria entrevista e do entrevistador como co-partícipe (de certa forma co-locutor) da mesma leva ao abandono da expectativa de encontro e levantamento de verdades.

A solicitação do diálogo com o entrevistador motiva o entrevistado a assumir maiores responsabilidades, a construir um panorama que excede a vivência pessoal, para se tornar eco dos ares da época. As vozes do senso comum, os rumores do discurso social, as reiteraões que alguém encontra aqui e ali sem poder identificar a procedência (...) são assumidas como próprias, delimitando uma zona experta, um saber frente ao não saber do interrogador (ARFCH, apud SILVEIRA, 2002, p. 139).

Merton e Kendall apud Bogdan e Biklen (1994, p. 135), dizem que mesmo quando se utiliza um roteiro, as entrevistas qualitativas relativamente abertas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos, e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

As entrevistas realizadas foram em busca das imagens identitárias dos professores que iam aparecendo, revelando-se, esboçando uma identidade professoral nas memórias de ócio. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, inspirado nas categorias de análise abstraídas da revisão literária (ver anexo 1). Foram aplicadas de forma individualizada, para que se pudesse registrar as respostas, a partir de questões comuns feitas a todos. Fez-se o registro das respostas pelo uso do gravador, com prévia autorização dos entrevistados.

O registro das entrevistas ocorreu de forma individual em momentos em que os sujeitos não estavam no ambiente de trabalho. Preferiu-se fazer as entrevistas nas residências dos mesmos para privilegiar a liberdade de expressão

em um ambiente que é próprio deles. Todos foram solícitos em abrir o espaço do próprio lar para a entrevista.

Parte da entrevista foi inspirada nos resultados da análise da pesquisa do Serviço Social do Comércio, em 1996, com uma mostra de 1.200 paulistanos acima de 15 anos, sobre suas formas de lazer. Esta pesquisa está exposta no livro de Luis Octávio de Lima Camargo, *Educação para o Lazer* (1998, p. 40), e contribuiu para a percepção das formas de ócio dentro de casa, fora de casa e fora da cidade.

A análise das entrevistas foi feita mediante sua transcrição e categorizadas à medida da fala dos teóricos bibliográficos. Para a constituição e posterior categorização das entrevistas, formularam-se alguns eixos temáticos: a concepção de ócio dos professores; o que pensam sobre e como vivem o tempo livre; se há e quais são as estratégias ou eventos de auto-formação e se o ócio tem algum valor nestas estratégias; e se os professores educam pelo e para o ócio.

1.3 - Os sujeitos da pesquisa

*Dentre todos os homens,
somente são ociosos os que estão disponíveis para a sabedoria...*
SÊNECA

Para melhor contribuir com a pesquisa e o entendimento da temática, e no esforço de compreender melhor o objeto de investigação desta pesquisa, deparei-me com alguns desafios, dentre eles, o processo de escolha dos professores que fizeram parte da pesquisa.

Partindo do princípio de Bogdan e Biklen (2004, p. 136) de que as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, propus²¹ a coleta de dados com professores que se afinassem com a melhor possibilidade desse procedimento e a facilidade de propor o diálogo. Assim, apontei dois critérios de conhecimento e um ambiente específico para a coleta de dados. Primeiramente, professores das ciências humanas, depois, que atuam no ensino fundamental e que lecionem em escolas particulares.

1.3.1 – A opção pelos professores das ciências humanas

As ciências humanas aparecem no dia em que o homem se constitui simultaneamente como o que é necessário pensar e como o que há a saber.
Foucault

A expressão ciências humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto de estudo. As pesquisas especializadas em história, lingüística, educação, antropologia, sociologia, psicologia, etc., fornecem contribuições essenciais à reflexão sobre a compreensão do "fenômeno humano" no homem e em suas relações, consigo mesmo e em sociedade.

A escolha pelos professores das ciências humanas deu-se pela identificação do pesquisador com a área de conhecimento que atua e devido à complexidade do estudo do fenômeno humano e da impossibilidade de determinação deste fenômeno estatisticamente ou objetivamente, mesmo que o objeto da ciência seja o ser humano. É um estudo que tem a finalidade da compreensão do seu objeto sem desconsiderar seu ambiente, e que o próprio

²¹ Volta-se a utilizar termos na primeira pessoa do singular, devido à história da entrevista pautar-se nas escolhas do pesquisador.

pesquisado faz o seu ambiente, eivado de subjetividade, de sentido, de valores, ou seja, o humanizar e o humanizar-se.

Por ter como matriz a compreensão de que têm sua origem na filosofia, na capacidade interpretativa / questionadora / compreensiva e conceitual, as ciências humanas estenderam o ideal filosófico de ser o conhecimento “que elabora conceitos e que reflete criticamente acerca do mundo e do próprio conhecimento; uma ciência que opera essencialmente com os fundamentos do saber em geral” (SHÖPKE, 2002, p. 27).

A compreensão do papel das Ciências Humanas e da História como base para a formação do indivíduo verifica-se no que tange à: formação da consciência de identidade (o *eu*) e de alteridade (o *outro*) como bases do relacionamento social; formação da cidadania compreendida como elo nas relações entre os seres sociais e destes com o Estado; compreensão da cultura como processo contínuo e plural que, ao mesmo tempo, aproxima e afasta os homens, resultando daí a necessidade de conhecer e respeitar as diferentes culturas do passado e do presente. (UFBA, 2002)

Com tantas intenções compreensivas que as Ciências Humanas tomam para si, há um fundamento a se recuperar: o aspecto filosófico das ciências humanas enquanto arte livre que propõe conhecimento. Mais além das intenções servis que se propõem às ciências humanas, estas têm um fundamento de teóricas, ou melhor, de *theoria*, no sentido grego da palavra, que designa adesão à realidade puramente receptiva, inteiramente independente de todo propósito prático da vida ativa, uma adesão desinteressada (PIEPER, 2003, p.300-301). Nelas, de certa forma, se excluem as intenções dirigidas a utilidades e conveniências. A teoria evidencia e torna clara a verdade, que se mostra e se revela. É mover-se e ser movido pela verdade, e não por outra coisa. Isso é teoria.

Mesmo que tenha o título de ciência, a intenção formal das Humanas é da compreensão, e não obrigatoriamente de formular uma tecnologia para transformação um objeto, ou seja, estabelecer uma ação prática e útil. São ciências mais propositivas de que para a manipulação de um objeto da realidade.

Superado o paradigma positivista, que intentou engessar as ciências humanas no modelo das ciências naturais, que descreve objetivamente, analisa matematicamente e em laboratório e transforma a realidade com a precisão

tecnológica, e tentava suprimir a complexidade do fenômeno humano, o grau de subjetividade da relação sujeito – objeto, que se confundem, e a questão ética, que desmitifica a função científica de saber para controlar e transformar.

As ciências humanas, teóricas, sabem para compreender e maravilhar-se, como uma contemplação, para que o objeto mostre a si mesmo e o sujeito o admire, o contemple, sem abarcar de forma definitiva o seu objeto. As ciências humanas recuperam a meta da filosofia: a compreensão da realidade pelo espírito humano, um estilo filosófico de considerar o mundo.

1.3.2 - A opção pelos professores que atuam no ensino fundamental

A escolha pelo ensino fundamental se deu por não perceber no ensino médio da educação básica, por suas características finalísticas, as condições mais favoráveis para a pesquisa, mesmo sendo eu um professor do ensino médio de escolas particulares. Não por preconceito à etapa escolar, mas pelas finalidades de seu ensino.

Como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º, § 2º, da Lei nº 9.394/96).

Mesmo que a legislação brasileira enfoque que uma das finalidades da educação escolar seja a vinculação ao mundo do trabalho, percebe-se muito mais evidente esta característica no Ensino Médio.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Recorre-se a dois princípios deste artigo que conduziram o pesquisador à opção pelo ensino fundamental. Primeiramente, ao item que manifesta a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Como a educação para e pelo ócio é um processo de formação humana na sua inteireza, esse processo deve ser basilar para o humano, ou seja, dar base ou fundamento para que se construa um conhecimento, ou melhor, uma gnosiologia, um modo de conhecer, de aprender e, por conta disso, formar um ser humano que valorize o ócio enquanto valor humano e possibilidade de conhecimento válido e valoroso.

Aqui não há um posicionamento em que o ser humano tem um período chave para se formar e que a formação é um processo regulado que visa um produto final, mas que o ser humano educa-se e é educado ao longo da vida. Entretanto, ao falar em educação formal, o ensino fundamental tem a maior facilidade em desenvolver a formação básica do cidadão, especialmente para desenvolver os valores e experimentar ricas possibilidades de ensino e aprendizagem. A educação para e pelo o ócio tem em sua concepção este enriquecimento de uma aprendizagem a partir das ricas vivências de ócio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica o ensino fundamental como:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, Lei 9394/96)

Posteriormente, o inciso II do artigo 35 indica que o ensino médio tem a finalidade de preparar basicamente para o trabalho e cidadania, e também a adaptação às condições de ocupação. Ao regular a garantia da preparação básica para inserção no trabalho e para a cidadania, o ensino médio deve dotar o educando com os instrumentos e conhecimentos necessários para tal, assim, a temática do trabalho se torna muito proeminente no ensino médio.

O trabalho é a forma intencional que o ser humano transforma o mundo, como já fora dito no início deste capítulo, e por isso, essencial ao ser humano. Educar para o trabalho é despertar o aluno para que ele tenha noção das atividades humanas que são necessárias para que ele possa ser sujeito ativo no mundo e participe das relações sociais. Além disso, refletir sobre as suas escolhas para garantir uma escolha profissional que se espera ao final do ensino médio e refletir sobre as condições de trabalho existentes em nossa realidade. Não quer dizer instrumentar o aluno com uma aptidão profissional, muito embora possa sê-lo, especialmente nas escolas técnicas.

Retoma-se a discussão de que o ócio não é um oponente do trabalho, feita no início deste capítulo, porém, quando se educa para o mundo do trabalho, educa-se para adquirir os valores do cumprimento do dever, da obrigação, da mediatização do trabalho para a conquista da realização pessoal e dos bens de consumo, próprios da vida adulta, para o compromisso e para a necessidade. A educação do ócio, contudo, relativiza esses valores como não sendo os mais primordiais da vida humana, mas os valores da vontade ao invés da obrigação, da autonomia em contraponto da obediência a um comando ou dever, do ser ao invés do ter, etc.

Volta-se a reafirmar que esses valores também precisam ser atualizados no ensino médio, como no ensino profissionalizante, na educação superior em todos os seus níveis, na formação continuada, pois fazem parte do fazer-se humano, do processo de educação formal e não-formal, ou seja, do processo vital de fazer-se humano.

No âmbito da educação formal, a preferência pelo ensino fundamental deu-se pelas ricas possibilidades curriculares, tanto que, na concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, o ensino fundamental possibilita a discussão, apresentação e aprendizagem de valores humanos, expresso nos temas

Ética e Temas Transversais, que permeiam a formação humana e cidadania e vão além dos conhecimentos tradicionais, expressos no currículo escolar.

Formam-se, assim, possibilidades de dialogar, duvidar, discutir, questionar, compartilhar informações e vivências, e o surgimento de espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Essas temáticas brotam dos conhecimentos formulados no cotidiano, nas vivências realizadas no ambiente escolar e extra-escolar, que aparecem na escola, trazidas tanto pelos educadores quanto pelos educandos.

Infelizmente, a dinâmica do ensino médio tem um controlador muito forte, que é a preparação para o exame do vestibular, especialmente nas escolas particulares. O vestibular condiciona muito os conteúdos, abordagens e dinâmicas que produzem o conhecimento no ensino médio, pois uma das finalidades dos estudantes, quiçá a maior delas, é ter êxito nesta avaliação e poder ingressar nas melhores faculdades do país. Por conta dessa finalidade, há um dever na forma de ensinar e nos conteúdos a apresentar que engessa os professores do ensino médio e os tornam excelentes preparadores para este exame, bem como o currículo das escolas são moldados à maneira dos vestibulares. E os assuntos da perspectiva da formação humana pautada nas vivências e nos valores ficam desfavorecidos.

Por essas razões, a opção pelos professores que atuam no ensino fundamental ofereceu, para a pesquisa, maior possibilidade de apreender as vivências de ócio dos professores e sua relação com sua ação pedagógica, visto que eles têm mais liberdade de discutir essas vivências, transversalmente como propõem os parâmetros, na formulação dos currículos escolares.

1.3.3 – As opção pelos professores que trabalham em escolas particulares

A escolha pelos professores que trabalham em escolas particulares se deu por ser o lócus onde o pesquisador está inserido e de onde brotaram as dúvidas que fomentaram esta pesquisa.

Como esta pesquisa será realizada à moda da filosofia, retoma-se o pensamento que a dúvida filosófica nasce do ambiente em que o filósofo se insere, que pode ser um microcosmos, como o espaço escolar, quanto do macrocosmos, como o universo para tentar compreendê-lo através de um processo racional e conceitual.

Duas condições identificadas nas escolas particulares levaram o pesquisador a escolher dela os sujeitos da pesquisa. Primeiramente a condição sócio-econômica dos educandos que estão presentes nas grandes escolas particulares de Cuiabá e posteriormente sobre as condições de trabalho dos professores destas escolas.

Sobre os alunos que estão matriculados nas escolas particulares, são alunos que têm acesso ou possibilidade de acesso a diversos bens culturais tanto da cidade quanto fora dela. Constantemente divertem-se em shopping centers, vão ao cinema, participam de festas e shows, viajam nas férias, têm acesso a internet em casa, não têm necessidade de trabalhar pois os pais lhes sustentam, e por isso têm todo o tempo disponível para o estudo, incluindo aí curso de línguas estrangeiras, escolas esportivas, escolas de iniciação musical, etc. Também participam de vários grupos sociais institucionalizados como igrejas, associações profissionais com seus responsáveis, grupos de diversão, grupos associativos como DeMolay, Flor de Lis, Rotaract, etc. e grupos de voluntariado.

O que chama a atenção acerca do trabalho educativo com esses alunos é que eles têm uma vasta possibilidade de obter informações das mais variadas, têm variadas vivências culturais e têm tempo disponível para estudar e se divertir com segurança que seus responsáveis lhe garantem progenitores. Assim, surgiu uma dúvida em saber se os professores oferecem subsídio para que os alunos se formem levando em consideração a realidade que vivem. E como os professores dão significatividade aos aprendizados feitos nos outros espaços fora do espaço e tempo escolares.

O segundo ponto que chamou a atenção sobre a pesquisa com os professores de escolas particulares é sobre o contrato de trabalho. Os professores

dessas instituições são contratados por hora/aula, ou seja, quantidade de aulas “dadas” no espaço e tempo escolar e exclusivamente por elas. Sabe-se que a produção do conhecimento escolar não se dá somente no tempo e espaço da sala de aula, mas requer tempo para selecionar material, estratégias de ensino, planejamento, produzir avaliações, corrigi-las e o registro de tudo isso em diário. Sem contar as reuniões de formação e organização das dinâmicas escolares que são realizadas em horários diferentes das aulas. Fora esse aspecto da produção do conhecimento escolar, que pode ser comum aos professores de escola particular e pública, há o dado que não há um vínculo profissional estável com a instituição que contrata o professor. O trabalho do professor deve estar em acordo com a satisfação dos alunos e também da direção, pois se assim não for, corre-se o risco de ser demitido e perder sua fonte de renda.

Essas condições de trabalho dos professores de escolas particulares motivou o surgimento da outra dúvida que refere-se ao tempo livre dos professores que trabalham nas escolas particulares, na qual o horário de trabalho não corresponde ao tempo de produção que excede o do trabalho contratado. Por esses dois motivos, fora o enlace emocional pelo pesquisador com as escolas particulares onde ele atua, deu-se a opção pelos professores que trabalham em escolas particulares.

1.3.4 - Os professores: teóricos vivos

Finalmente, dentre tantas escolhas, aparecem os professores que foram entrevistados e que irão expor suas concepções sobre a temática.

Por professar e professorar sobre o ócio, enquanto possibilidade de formação de professores, e apresentados os critérios estabelecidos para a pesquisa, ou para o contato com os teóricos, propus aos colegas de profissão que fizessem parte deste diálogo. Quatro pessoas se dispuseram a participar desta pesquisa.

São pessoas que trabalham nas escolas particulares de Cuiabá, *lôcus* escolhido para a pesquisa devido a maior acesso do pesquisador, nas disciplinas de ciências humanas.

Por conta da ética da entrevista, convencionada na academia, os sujeitos da pesquisa, ao invés de serem identificados por seus nomes, serão identificados por sua atividade de lazer preferida. Essa preferência apareceu no decorrer da entrevista e foi uma das questões que eles falaram.

Parece haver um desconforto pelos professores serem chamados de teóricos vivos e a teoria identificar-se com a verdade, mas estes mesmos professores têm suas identidades camufladas por um codinome. Entretanto, é uma prática de preservar a identidade dos sujeitos, mesmo que suas falas sejam fidedignamente apresentadas pelas transcrições. Essa norma moral foi aceita pelos entrevistados e não se opuseram a esta nomenclatura.

O entrevistador deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a este respeito, verificando quais as conseqüências para ambos se o sigilo não se mantiver. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p.43)

Para apresentar os sujeitos, estabeleci uma ordem aleatória entre eles, sem critérios objetivos.

A professora *Croché*, 39 anos, é cuiabana, casada e mãe de três filhos. Formada em Pedagogia e pós-graduada em Ensino Religioso Escolar e em Didática do Ensino Superior, em instituições particulares. É professora há 20 anos, atuando em escolas particulares da educação infantil ao ensino médio. No ensino fundamental atua há 9 anos. Atualmente trabalha em duas grandes escolas²² particulares de Cuiabá. No ensino fundamental, é professora de Ensino Religioso e Orientações para a Vida (OPV)²³ de 5ª à 8ª séries, em 28 horas/aulas semanais. Em outra escola particular é professora de Ensino Religioso na 2ª série.²⁴

²² Convencionou-se chamar grande escola aquela com mais de 500 alunos.

²³ Disciplina própria do currículo de sua escola, que discute elementos da ética no cotidiano dos adolescentes.

²⁴ Quando da realização da entrevista, nos últimos meses de 2006, as escolas particulares em que os professores trabalhavam usavam o sistema serial e o ensino fundamental durava 8 anos.

A professora Crochê, ao entrar em contato com o tema da pesquisa, colocou-se logo à disposição, pois ela tem como carro de batalha a formação humana pelos valores, especialmente a solidariedade. Ela desenvolve há 7 anos um projeto solidário com seus alunos, no qual, no currículo escolar, está incluída uma visita a uma instituição de assistência social onde os alunos atuam como animadores sócio-ambientais. Os alunos planejam, desenvolvem e avaliam o projeto, desde a concepção à execução do mesmo.

A segunda professora entrevistada é a professora *Conversa com amigos*. É solteira, tem 40 anos, nascida no interior de Mato Grosso. É formada em Pedagogia e pós-graduada em Comportamento Humano nas Organizações. Também cursou, parcialmente, a faculdade de Teologia. Mesmo graduada há mais de vinte anos, atua como professora há 3, pois por mais de 15 anos exerceu funções de gestão nas escolas em que trabalhou, especificamente por 9 anos foi coordenadora do ensino fundamental de uma grande escola particular em Cuiabá. Na época da pesquisa trabalhava nesta mesma escola como professora de Ensino Religioso de 3ª à 7ª séries do ensino fundamental, com uma carga horária de 28 horas/aula semanais.

O terceiro teórico vivo, o professor Andar de Moto, é solteiro, tem 27 anos e nasceu no interior de Mato Grosso. Recentemente foi licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso, e durante a graduação já cursava a pós-graduação em Ensino Religioso Escolar. É professor há 5 anos na educação básica. No ensino fundamental atua há 3 anos como professor de Ensino Religioso e Filosofia.

O quarto e último teórico entrevistado é o professor Internet. Paulistano, 37 anos, casado e pai de 2 filhos. Licenciado em História e pós-graduado em Didática do Ensino Superior é professor há 7 anos e atua nos ensinos médio e fundamental em duas grandes escolas particulares de Cuiabá. Nunca exerceu função de gestão. No ensino fundamental é professor de História da 5ª a 8ª série.

As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2006. Para possibilitar uma reflexão sobre as temáticas - ócio e educação - as entrevistas foram realizadas em três momentos, um dia para cada um deles, a fim de oferecer um percurso reflexivo nestes três dias, que não foram dias subsequentes, para o pesquisador e teóricos vivos refletirem sobre suas respostas e

posicionamentos com mais propriedade, como que uma saída estratégica do entusiasmo ou da efervescência da entrevista, e poder amadurecer as idéias apresentadas no trabalho da pesquisa.

Apresentados os interlocutores, parte-se para o diálogo. Até agora foram os prolegômenos deste, ou seja, o ambiente, a *ágora* na qual nossos filósofos, enquanto amantes da sabedoria, falarão entre si, com o pesquisador e com os leitores desta dissertação. Adiantemo-nos ao parlatório!

II - O ÓCIO

*Não é do trabalho que nasce a civilização:
ela nasce do tempo livre e do jogo.
Alexandre Koyré*

2.1 – O ócio na antigüidade clássica e na idade média

O termo *ócio* tem origem grega. A palavra *ócio*, na sua etimologia, identifica-se com o termo grego *scholé*, que significa primariamente "ócio", "tempo livre", mas também "estudo", "aula" e, finalmente, "escola". Pode-se ver que a educação significava *ócio*, pois do ponto de vista semântico, a raiz *scholé* implicava os atos de parar ou cessar, indicando idéias de repouso ou paz.

A sociedade ateniense era estruturada em camadas sociais e no ápice destas estavam os cidadãos, homens livres descendentes de pessoas nascidas na cidade, que se dedicavam às artes, aos esportes, à política e à filosofia. Em Atenas, cidade que vivia de uma economia comercial, desenvolveu-se uma atitude desfavorável em relação ao trabalho acompanhada de uma valorização do *ócio*, para que o exercício da política não fosse prejudicado. Na Grécia Antiga, o *ócio* era atributo dos homens livres, que abominavam qualquer atividade dependente,

qualquer atividade que implicasse fadiga física, ou qualquer atividade de execução de objetos materiais que representava uma atividade de segunda ordem.

O ócio era um termo digno, respeitado, que indicava disposição de estudar e pensar. Quem escapava da condição de escravo podia dedicar-se ao estudo ou à coisa pública. Havia uma dignidade da política, assentada na separação entre o mundo da necessidade e da liberdade. (RIBEIRO, 2005, p. 29)

Aristóteles, filósofo e professor, que viveu no século IV a.C., escreveu sobre o trabalho na cidade-Estado:

É indispensável que a cidade seja organizada de maneira a dispor de vários serviços; conseqüentemente, deve possuir um número suficiente de agricultores para assegurar o suprimento de alimentos, além de artífices, militares, homens ricos, sacerdotes e juizes para decidirem o que for necessário e conveniente.[...]

[...] Na cidade com o melhor conjunto de normas e naquela dotada de homens absolutamente justos, os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios - esses tipos de vida são desprezíveis e incompatíveis com as qualidades morais -, tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o ócio é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas. (ARISTÓTELES, *Política*. 2004)

Ócio significava lazer e educação de si mesmo, um tempo que se situava entre a prática ativa do cidadão responsável pela gestão da *pólis* e a prática dos cultos. O privilégio do cidadão grego era a liberação dos gestos, dos rituais, da monotonia do trabalho cotidiano para poder-se dedicar apenas ao culto do corpo e do espírito.

Aristóteles, na *Política* (Livro V, parte II), escreveu: "O primeiro princípio de toda ação é o ócio. Ambos (ação e ócio) são necessários, mas o ócio é melhor do que a ocupação e é o fim em razão do qual esta existe". O ócio era uma condição ou estado de estar livre da necessidade de trabalhar. O filósofo fala também da vida de ócio em contraposição à de ação, entendendo por ações as atividades dirigidas para obtenção de fins. O ócio era a base do homem livre e da felicidade humana. "A paz é o fim último da guerra, e o ócio da vida ativa".

Os ofícios que chamamos artesanais são muito malvistos, e é compreensível que os tenhamos em má conta na cidade, pois os que deles se ocupam e a eles se dedicam tornam-se fisicamente arruinados, por serem obrigados a viver sentados e à sombra, às vezes tendo que passar todo o dia ao lado do fogo. Os corpos ficando assim enfraquecidos, as almas, por sua vez, tornam-se menos robustas. Além do mais, os ofícios artesanais não permitem a quem os pratica nenhum lazer, para que se ocupem dos amigos e da cidade; e os fazem passar por maus amigos e mediocres defensores da pátria. É por isso que em certas cidades, notadamente a que tem reputação militar, é proibida aos cidadãos a prática dos ofícios de artesãos. [...]

Como é impossível aprender todos os ofícios e, de acordo com a decisão das cidades, consideramos desprezíveis os ofícios mecânicos que degradam o corpo e inutilizam a alma, a agricultura é a ocupação mais fácil de aprender e a de execução mais agradável. É uma atividade própria ao desenvolvimento da beleza e da força do corpo, e dá às almas inteira liberdade de se ocuparem dos amigos e da coisa pública. Parece-nos ainda que ela conduz à bravura, uma vez que os alimentos crescem fora da proteção dos muros. É esse gênero de vida que os Estados mais apreciam, pois estamos convencidos de que ele produz melhores cidadãos, os mais devotados à causa pública. (XENOFONTE, *Econômico*, IV.)

Como reflete Hélio Schwartzman (2003) "O termo negativo "ascholía", em que o prefixo "a" indica privação, tem o sentido de "ocupação" e também o de "dificuldade". O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao termo latino "otium". Acrescido do prefixo negativo "nec", forma a palavra "negotium". "Dedicar-se aos negócios" é, portanto, tudo aquilo que os antigos cuidavam de evitar."²⁵

Para o homem grego, o ócio não significava estar ocioso no sentido de não fazer nada, mas implicava operações de natureza intelectual e espiritual que se traduziam da contemplação da verdade, do bem e da beleza, de forma não utilitária. Enquanto para os gregos o ócio era considerado um estado de alma que consistia em o indivíduo sentir-se livre do trabalho, que era relegado aos escravos, em Roma predominava o conceito de descanso e da diversão, necessários para a preservação das condições de poder trabalhar.

O trabalho era entendido como condição necessária para o ócio. O ócio é poder fazer algo que se deseja fazer, sem que aquilo seja obrigatório de ser feito. Está relacionado à capacidade de cuidar de si mesmo na sua totalidade. Aquilo que se chama de uma visão integral da pessoa.

²⁵ Cf. SCHWARTZMAN, Hélio. Os acadêmicos. In **Folha On line Pensata**. São Paulo, 08 maio 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u103.shtml>. Acesso em 10 de jun. 2005.

O ócio é, por definição aristotélica, uma ocupação *autotélica*, isto é, uma atividade que tem uma finalidade em si mesma, que durante o tempo livre prevalece o valor de uso da atividade acima de seu valor de troca, ou seja, uma ocupação desinteressada.

A possibilidade e privilégio da atividade livre e intelectual dos gregos, que se dedicavam às artes, à filosofia, à política e aos esportes, só se tornaram possíveis por ser uma sociedade escravocrata. À mulher, cabia somente o serviço doméstico, e as outras atividades artesanais e outros serviços públicos eram realizados pelos metecos. No Império Romano foi criada a categoria dos burocratas para desenvolver as atividades servis.

O filósofo alemão Josef Pieper (1904-1997) afirma que o ócio, ao inaugurar a reflexão filosófica, é o fundamento da cultura. Tanto para os gregos como mais tarde para os latinos, o ócio é o valor positivo. Não deve ser entendido como uma inatividade - embora possa também sê-lo -, mas sim como o tempo que alguém gasta em seu próprio interesse. No apogeu da civilização grega, donde emergem as bases de nossa cultura ocidental, o cidadão livre escolheu utilizar o ócio em primeiro lugar para fins cívicos e, ao mesmo tempo, para realização pessoal por meio do estudo da filosofia, das letras e do contato com as artes.

Pieper, recuperando essa visão dos gregos, afirma que só pode haver ócio quando o homem encontra-se consigo mesmo, quando encontra o seu autêntico ser. O ócio não se deve somente a fatos externos, como pausa no trabalho, fim de semana, licenças, férias, pois ele é um estado da alma. O ócio é uma forma de se calar, um pressuposto para a percepção da realidade. Ócio é a atitude da percepção receptiva, da imersão intuitiva e contemplativa no ser. Esses elementos compõem a felicidade humana que está na liberdade, na realização de si mesmo, que exercita as potencialidades humanas em vista da sua realização segundo o seu projeto. Pressupõe estar livre das cadeias escravizadoras da atividade diária, em se realizar na liberdade. O ócio tem como princípio a livre vontade para contemplar, para a teoria, para a investigação livre, para a percepção da realidade.

Para Pieper (2003, p.46), “o ócio não é a atitude do que interfere, mas do que se relaxa, não do que age, mas do que se solta, se solta e abandona, quase

como uma atitude contemplativa.²⁶ E esta é a condição para as grandes e felizes intuições que são concedidas ao ser humano.

Porém o ócio não pode nem deve ser confundida com a preguiça. Da preguiça procede o desassossego e a atividade incansável do trabalhar pelo trabalho mesmo, sem definição da vontade de realizar algo. A preguiça é o vício daquele que não quer ser o que deveria ser, que não quer ser a que se destina ao autêntico ser.

O ócio é uma atitude de contemplação festiva. O ócio é unicamente possível à medida que o homem encontre com sua própria e verdadeira essência, mas, também, com o sentido do mundo. "... implica uma aprovativa retenção do olhar interior na realidade da Criação" (PIEPER, 2003, p. 48). É viver de um modo evidente, aberto, acessível à aceitação do sentido fundamental do universo e em conformidade com ele, incluso nele, por isso, festivo. A festa é a origem íntima e fundamental do ócio, pois ele é liberdade, contrário ao esforço. É viver de um modo não cotidiano, não rotineiro.

O ponto essencial do ócio é a celebração da festa. Nela se encontram três elementos: o relaxamento, a falta de esforço e o exercício do ócio. Por não ser utilitário, o ócio toma o exercício de fazer-se ser humano sem diminuí-lo. É o culto ao humano e à criação, estabelecendo cultura.

O âmbito do ócio é, como dissemos, o âmbito da cultura propriamente dita, enquanto esta palavra indica o que excede o puramente utilitário. A cultura vive do culto. E tem que se dar conta esta realidade da origem quando se quer tratar dela de um modo completo.

(...) que as belas artes têm sua origem no culto, e que da celebração do culto procede o ócio: 'no trato festivo com os deuses' o homem adquire sua verdadeira e íntegra fisionomia (idem, p. 73).

O ócio se contrapõe à exclusividade da norma exemplar do trabalho como função social. A razão da existência do ócio não é o trabalho, pela força que o trabalhador ativo tira de si. O sentido do ócio não é facilitar na forma de descanso corporal ou de recreio espiritual novas forças para trabalhar de novo, ainda que seja um dos efeitos do ócio. Não encontra sua justificação para que o funcionário atue

²⁶ Tradução do mestrando.

melhor e sem falhas, mas que o funcionário continue sendo homem, ser humano por completo, realizando-se a si mesmo numa totalidade. É para desenvolver uma verdadeira e íntegra humanidade, a liberdade, a verdadeira formação e a consideração do mundo como um todo, e não só na funcionalidade de si e do mundo.

Há um questionamento do filósofo defensor do ócio acerca da relação entre trabalho e ócio:

Será possível manter ou inclusive reconquistar, frente a pressão do mundo totalitário do trabalho, um espaço para o ócio, que não seja somente um bem-estar dominical, mas o ambiente de onde se possa desenvolver uma verdadeira e íntegra humanidade, a liberdade, a verdadeira formação, a consideração do mundo como um todo? (PIEPER, 2003, p. 52).

Acerca desta reflexão sobre o ócio e o mundo do trabalho, no século I da era cristã o filósofo estoíco romano, Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.), usou as expressões 'agitação estéril' e 'preguiça agitada' ao tratar dos atos que nos trazem apenas desassossego e a fuga de si mesmo. “É preciso livrar-se da agitação desregrada, à qual se entrega a maioria dos homens”, escreveu Sêneca. “Eles vagam ao acaso, mendigando ocupações. Suas saídas absurdas e inúteis lembram as idas e vindas das formigas ao longo das árvores, quando elas sobem até o alto do tronco e tornam a descer até embaixo, para nada.” (SÊNECA, 1994, p. 57)

É muito breve a vida dos ocupados [...] A vida divide-se em três períodos: o que foi, o que é e o que há de ser. Destes, o que vivemos é breve; o que havemos de viver, duvidoso; o que já vivemos, certo. [...] Eis o que escapa aos ocupados, pois eles não têm tempo de reconsiderar o passado e, mesmo se tivessem, ser-lhes-ia desagradável a recordação de uma coisa da qual se arrependem. [...] É próprio de uma mente segura de si e sossegada poder percorrer todas as épocas de sua vida; mas o espírito dos ocupados, tal como se estivesse subjugado, não pode se voltar sobre si mesmo e se examinar. Portanto sua vida se precipita num abismo [...]. É extremamente breve a vida dos que esquecem o passado, negligenciam o presente e receiam o futuro; quando chegam ao termo de suas existências compreendem tardiamente que estiveram ocupados em nada fazer. (SENECA, 1993, p. 32)

Sobre a tranqüilidade da alma e *Sobre o ócio* são duas obras escritas para ensinar seu discípulo Sereno, onde mostram os ensinamentos de Sêneca sobre a temática. Nestas obras ele registra que é necessário atentar para o ócio enquanto necessidade do "cuidado de si". O efeito de sempre estar em atividade é o desagradar de si mesmo, o abandono de si mesmo.

Sêneca distingue a diferença entre viver e deixar-se levar. A mente segura de si encontra tempo para percorrer todas as épocas em que viveu e trata de recriá-las. Assim estará sempre disponível para a sabedoria. “Seja como for, a alma deve recolher-se em si mesma, deixando todas as coisas externas: que ela confie em si, se alegre consigo, estime o que é seu.” (SÊNECA, 1994, p. 61).

O entretenimento e o repouso são valores da vida feliz.

Cumprir folgar o espírito: repousado, levanta melhor e mais enérgico. (...) o contínuo labor quebrantará as forças do espírito, que as recobrirá com um pouco de descanso e distração. (...) Os legisladores instituíram dias de festa a fim de que os homens se reunissem para se divertir em comum, interpondo aos trabalhos a necessária interrupção; e os grandes varões tomavam todos os meses alguns dias de férias, outros ainda os dividiam todos entre o ócio e as atividades.

(...) É preciso ser indulgente com o espírito e dar-lhe, de tempos em tempos, um repouso que lhe sirva de alimento e restauração. É preciso também passear por espaços abertos, para que o espírito se fortifique e se eleve a céu livre e em pleno ar; algumas vezes um passeio, uma viagem ou uma mudança de região darão vigor, ou mesmo um banquete e uma bebida em doses mais generosas. Às vezes também é preciso chegar até a embriaguez, não para que ela nos trague, mas que nos acalme: pois ela dissipa as preocupações, revolve até o mais profundo da alma e a cura da tristeza assim como certas enfermidades. (idem, 1994, p. 72-73)

Há aqui o retorno das preocupações aristotélicas: “O problema principal é saber que tipo de atividades se preenche no ócio” (Aristóteles, *Política*, V, 2). Ou seja, percebe-se, nas recomendações de Sêneca, a vivência do ócio para a formação plena do humano e a conquista da felicidade ou da tranqüilidade da alma. Porém não há mais uma contraposição entre o ócio e o trabalho econômico, malvisto pelos atenienses, mas a necessidade do ócio para ser levada em conta, respeitada e valorizada. O ócio é tempo de repouso, retiro, de tempo vago, apropriado a uma ocupação intelectual: aos estudos, à filosofia e ao divertimento.

Sêneca assim propõe: “(...) é lícito viver ocioso: não digo que se tolere, mas que se eleja o ócio. (...) o ócio começa a ser necessário para todos, porque a única coisa que se pode preferir ao ócio não se encontra em parte alguma”. (op. Cit., p.91-92)

Na Idade Média, o ócio tinha menos privilégio que na Idade Antiga devido à subsistência dos feudos estar ligada à produção rural. Continua havendo o privilégio dos nobres frente aos seus suseranos garantidos pela cobrança de impostos e do arrendamento das terras, dando aos nobres o tempo para o cultivo das atividades culturais e intelectuais, apesar da menor escolarização e informação, centralizadas pela Igreja. Mas os ritmos de trabalho eram bem intercalados com o tempo livre, devido especialmente aos elementos da prescrição religiosa.

Havia muitos dias santos de guarda, festas e festivais religiosos, penitências, a sacralidade do domingo, além da regularidade dos tempos de oração etc., que marcavam a necessidade de parar as atividades para cumprir os preceitos religiosos e seguir os tempos da natureza para cultivar a terra. Tanto mais, no modo de produção feudal, por imposição da Igreja, o lucro era proibido, pois representava usura. Assim, não havia a necessidade de aumentar os ritmos de trabalho, pois estes serviam especialmente para a subsistência e pagamento dos impostos. A prática social cotidiana era marcada por uma “hipócrita” visão de mundo: oração aos padres, jogo aos nobres e trabalho aos pobres.

Para a Igreja, a contemplação é o modo essencial de buscar a verdade, revelada por Deus, e para vivê-la era necessário o ócio, ou seja, tempo escolhido de cessar de trabalhar para viver imerso na realidade divina. O ideal da contemplação fez com que se fundassem diversos mosteiros por toda a Europa e Ásia menor a fim de os monges pudessem se apartar da vida ativa para viver a contemplativa, na simplicidade, oração, silêncio, estudo, meditação intercalados com momentos de oração. Muitas pessoas decidiram ser eremitas e largavam a vida “mundana” para viver a “convívio dos santos” na solidão e em lugares distantes, como cavernas, montanhas, no campos, etc., assim como Cristo fez ao passar 40 dias no deserto. Era um gesto de radicalidade para viver como o bom Cristo viveu, imitando. Era importante fugir do mundo para ser de Deus.

Para o clero e para os que continuam inseridos no mundo, a Igreja propunha o cessar das atividades com os retiros, a quaresma, a promulgação dos

jubileus e os descansos sabáticos quando as pessoas se desligavam das atividades produtivas para viver a realidade celeste, na interiorização de si mesmo, na escuta da Palavra de Deus e dos célebres pregadores, e nas celebrações para festejar e glorificar as realidades celestes.

Entretanto, a ética católica também não estimula as pessoas a usufruírem do lazer e do ócio por si mesmos, considerados perigosos para o homem de fé, associando-o ao pecado da preguiça, da gula, da concupiscência por viver somente os desejos da carne e não os celestes,. Esse tempo livre poderia contribuir para o perdição. Portanto, o melhor seria a ocupação do tempo livre com o trabalho. A máxima de São Bento, *Ora et Labora*, reza e trabalha, tornou-se a grande idealizadora de um modo de viver uma espiritualidade monacal, por volta do séc. IX, onde os mosteiros beneditinos tornaram-se os grandes salvaguardares do conhecimento, com suas grandes bibliotecas.

Mesmo que a Igreja tenha uma concepção conflituosa entre o cessar de trabalhar, viver a contemplação e ter ócio, a espiritualidade católica, contribuiu para que os homens ainda tivessem tempo livre, mesmo que fosse ocupado com as atividades religiosas que não tem finalidade material, mas espiritual.

Assim, de onde surgiu este afã pelo trabalho produtivo em detrimento dos tempos de ócio? A Idade Moderna e a burguesia contribuem muito para a decisão de ser o trabalho o principal elemento que significa a existência e as atividades humanas. Com o advento da burguesia, enquanto classe trabalhadora que conquistou sua riqueza pelo trabalho, especialmente no comércio, o trabalho tornou-se o principal critério de qualidade humana. A burguesia tem como ideal a conquista da riqueza e do espaço pelo trabalho produzido e vendido, gerando lucro e conquistando mais riqueza e espaço. Esta necessidade de produzir encontrou na ciência os elementos para o avanço tecnológico e para facilitar maior produção.

A ética protestante, conhecida na obra de Weber - *A ética protestante e o espírito do capitalismo*²⁷ -, pode ser considerada uma “ética do trabalho” e nunca uma ética do lazer, já que ela exalta o valor do trabalho e desestimula o usufruto do ócio. É pelo trabalho que o homem produz riqueza e demonstra materialmente a graça recebida de Deus. Com a vinculação do trabalho e riqueza à benção benigna

²⁷ WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1996.

de Deus, que recompensa o esforço do trabalho constante com a “graça” da riqueza, a ética protestante, enobrecedora do trabalho, cria um clima favorável na adaptação do homem à sociedade industrial.

O protestantismo contribuiu com a ética do trabalho, da profissão, com a sua austeridade. O puritanismo quis destruir cada impulso ao prazer da vida, porque a alegria de viver desvia do trabalho profissional e da religiosidade.

A ética puritana se caracteriza pela especial tendência ao racionalismo econômico que alicerça o processo de formação do Estado Moderno burguês que, por sua vez, quer destronar a antiga nobreza, a que vive no ócio.

2.2 - O ócio e o modo de produção capitalista: a santificação do trabalho e a “demonização” do ócio

A partir deste período da história, o ócio é tido como algo pejorativo, degradante, que impossibilita ao humano uma plenitude de vida. Pensadores iluministas contribuíram para essas formulações: “Os dotes mais notáveis podem ser destruídos pelo ócio.”(Montaigne); “Ferro enferruja com o desuso, águas paradas perdem sua pureza e no tempo frio se congelam; assim como a inatividade mina os vigores da mente.” (Leonardo Da Vinci); “Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo homem ocioso é um ladrão.” (Rousseau); “O trabalho acaba com três grandes males: o tédio, o vício e a necessidade.” (Voltaire), e “Não se trabalha pelo fato de viver, mas se vive para trabalhar.” (Weber). Estes pensamentos são alguns exemplos desse ideal da sociedade burguesa.

O trabalho produtivo tornou-se o único sentido da existência humana. Um ideal totalizador da vida no trabalho, ou seja, uma vida é validada e valorada pela possibilidade de produção e de riqueza.

Há diversos outros adágios populares que contribuem para incutir esse tipo de significação da vida: Raposa que dorme não apanha galinha, o trabalho

mostra o que o homem é, a ferrugem gasta mais do que o uso ou trabalho, a quem trabalha Deus ajuda, a ociosidade é a mãe de todos os vícios, são exemplos do sentido do ócio na e após a sociedade burguesa, e posteriormente a base da sociedade industrial, que perdura por mais de cinco séculos e que sobrevaloriza o trabalho. Ao conceito "ócio", nota-se logo: neste mundo do trabalho não há lugar para ele. Ele é moralmente suspeito havendo uma incompatibilidade absoluta com o modo de produção burguês.

Com a Revolução Industrial, as cidades deixam de ser espaço de reflexão para se tornarem conglomerados de trabalhadores. O conceito de liberdade individual, emblema da Revolução Francesa, aparece estritamente ligado à perseguição do lucro, à relativa possibilidade de ascensão social e ao trabalho assalariado.

No século XIX, os trabalhadores nas oficinas parisienses trabalhavam em média 12 ou 13 horas por dia e, às vezes, as jornadas de trabalho se estendiam a 15, 16 e até 17 horas. A essa situação monstruosa ainda se acrescentava a circunstância de muitos operários estarem convencidos de que o trabalho em si mesmo era uma atividade dignificante e benéfica.

A ideologia burguesa construiu a idéia de que a prática do ócio é coisa contrária aos deveres do homem e do cidadão, cujo dever fundamental é ser bom para qualquer coisa e, em particular, de se tornar útil à sociedade da qual é membro.

A *Encyclopedie* acrescentou novos fundamentos ao conceito de preguiça, colocando-o sob uma lógica racionalizadora. O verbete "ócio" diz o seguinte:

O ócio indica a falta de ocupação útil e honesta. Existem, diz La Bruyere, criaturas de Deus chamadas homens, cuja vida é inteiramente ocupada e cuja atenção é toda concentrada em talhar o mármore. Há outros homens que se admiram disso, são de todo inúteis e passam o seu dia sem fazer nada. O ócio no qual eles afrouxam é fonte de desordem. [...]

Os homens que com auto-suficiência cuidam de apenas consumir os bens que a fortuna lhes propiciou, sem fazer nenhum trabalho, digo que tais homens são inúteis à sociedade, uma vez que nada fazem por ela. A indiferença em que vivem restringe-lhes o espírito, torna-os desprezíveis... A prática do ócio é coisa contrária aos deveres do homem e do cidadão, cujo dever fundamental é ser bom para qualquer coisa e, em particular, de se tornar útil à sociedade da qual é membro. Nada pode dispensar o homem deste dever, pois isto lhe é imposto pela natureza. É vergonhoso

repousar antes mesmo de ter trabalhado. O repouso é uma recompensa e precisa ser merecida.

[...]

Tudo aquilo que a moral pode dizer contra o ócio será sempre pouco. [...] Podemos, portanto, concluir que essa doença é igualmente funesta aos homens e aos impérios; e que multiplicar num Estado os tipos de ocupação significa assegurar a felicidade, a riqueza e a tranqüilidade dos indivíduos. (PEPE e DE MASI, 2003, p. 261)²⁸

O ócio ganhou, na modernidade, uma conotação de vagabundagem, de “encher a cara”, de se largar. “(...) o problema é que o homem moderno foi meramente educado para trabalhar como um escravo. Com seu tempo livre ninguém lhe ensinou o que fazer” (SALIS, 2004, p. 27).

A sobrevalorização do trabalho encadeou uma re-discussão acerca do ócio, retomada no início do século passado, e dois pensadores, Lafargue e Russell, contribuem particularmente para esta discussão e retomada, pensando nos fundamentos da cultura ocidental a partir da cultura ociosa da Grécia Antiga, mas avançando ao refletirem e questionarem a lógica da sociedade escravocrata grega e da moderna.

Paul Lafargue (1842 - 1911) - genro de Karl Marx - em plena aurora da frenética produção industrial capitalista no século XIX, em seu livro "Direito à Preguiça", de 1880, denunciava a ideologia penitencial do trabalho como responsável pela infelicidade tanto da classe operária quanto, por extensão, da própria burguesia européia.

A classe operária, com sua boa-fé simplista, deixou-se doutrinar e, com seu ímpeto natural, atirou-se às cegas no trabalho e na abstinência. Foi por isso que a classe capitalista se viu condenada à preguiça e ao prazer forçados, à improdutividade e ao consumo excessivo. Mas o excesso de trabalho do operário, que fere sua carne e estraçalha seus nervos, também traz muitas dores para o burguês. (LAFARGUE, 2001, p.161)

²⁸ Verbete original da *Encyclopédie* organizada por Diderot e D’Alembert, traduzido e editado por Dunia Pepe – **As palavras no Tempo** – São Paulo: José Olympio, 2003.

Lafargue considerava o ócio um direito e como única forma de equilíbrio existencial, um “bálsamo para as angústias humanas”. Para ele, a mecanização das linhas de montagem revolucionara de tal maneira os processos produtivos e incrementara a tal ponto a produtividade do trabalho que tornava de novo possível o ócio redentor da humanidade.

O preconceito da escravidão dominava o espírito de Pitágoras e Aristóteles, escreveu-se com desdém. No entanto, Aristóteles previa que, 'se cada ferramenta pudesse trabalhar sozinha, assim como as obras de Dédalo moviam-se por conta própria, ou como os tripodes de Vulcano executavam seu trabalho sagrado; se, por exemplo, as navetas tecessem por conta própria, então os contramestres não precisariam de ajudantes, e o senhor não precisaria de escravos.

O sonho de Aristóteles é nossa realidade. Nossas máquinas a vapor, com mecanismos de aço incansáveis, maravilhosamente fecundas, inesgotáveis, realizam por si mesmas seu trabalho sagrado. No entanto, as mentes dos grandes filósofos do capitalismo continuam dominadas pelo preconceito do trabalho assalariado, a pior das servidões. Ainda não entendem que a máquina é a redentora da humanidade, o Deus que resgatará o homem das sórdidas artes e do trabalho assalariado, o Deus que lhe trará o lazer e a liberdade. (op. Cit., p. 79)

Lafargue insurgiu-se contra essa convicção, denunciando a "santificação" do trabalho promovida por escritores, economistas e moralistas. O trabalho, dentro de limites impostos pela necessidade humana do ócio e do lazer, é uma atividade imprescindível à autoconstrução da humanidade. “O trabalho só se tornará um condimento do prazer da preguiça, um exercício benéfico para o organismo humano e uma paixão útil para o organismo social quando for sabidamente limitado a um máximo de três horas por dia.” (idem, p. 157)

Para conquistar essa situação, Lafargue prega que é preciso inverter a lógica dominante, procedendo do mesmo modo que a burguesia fez quando a Revolução Francesa assumiu até mesmo o controle do tempo, abolindo feriados, substituindo a semana bíblica de sete dias pela semana de dez, libertando os operários do domínio da Igreja para melhor dominá-los através do trabalho.

Assim, pensar em como assumir o controle do tempo é fundamental, também é preciso assumir o controle da tecnologia, distribuindo os seus benefícios

para todos, pois, do contrário, no lugar do trazer alívio, as máquinas aprisionarão e empobrecerão cada vez mais o trabalhador.

Marilena Chauí, no prefácio de *O Direito à Preguiça*²⁹, afirma que Lafargue e sua obra

Pode resgatar a dignidade e o auto-respeito dos trabalhadores quando, em lugar de se sentirem humilhados, ofendidos e culpados pelo desemprego, se erguem contra os privilégios da apropriação privada da riqueza social e contra a barbárie contemporânea porque podem conhecê-la por dentro e aboli-la. Lutarão não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição da riqueza e pelo direito de fruir todos os seus bens e prazeres.

Entregando a alma e o corpo ao vício do trabalho, produzindo muito mais do que o necessário, os operários contribuíram para a crise da superprodução, criaram os pressupostos para o consumo supérfluo e, em vez de exigirem para si uma vida ociosa como a dos ricos, tiveram a pretensão de estender também aos ricos a obrigação de trabalhar. “A paixão cega, perversa e homicida pelo trabalho transforma a máquina libertadora em instrumento de escravização dos homens livres: sua produtividade os empobrece” (LAFARGUE, 2001, p. 159)

²⁹ CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Hucitec, 2000.

2.3 - Bertrand Russell e o Elogio ao Ócio

Já na primeira metade do século XX, outro filósofo contemporâneo, o conservador inglês Bertrand Russell (1872-1970), fazia coro àqueles dissidentes do credo ortodoxo acerca da dignidade do trabalho e colocava sob suspeita a tese de acordo com a qual o trabalho dignifica o homem e constitui o objetivo maior da vida. Em seu "O Elogio ao Ócio", escrito em 1935, o filósofo reuniu uma série de ensaios relacionados ao ócio produtivo, em que reafirma sua profissão de fé nas virtudes redentoras da técnica moderna e que o lazer é essencial à civilização.

Bertrand Russell oferece algumas pistas da consideração do ócio enquanto valor para a vida moderna e não somente o trabalho como o único sentido da existência. Primeiramente o sentido do lazer em si, como essencial à civilização, e, por si mesmo, é bom. E com a técnica moderna seria possível distribuir lazer de forma justa, sem prejuízos à civilização.

As longas horas de trabalho não são justificáveis pelo dever do trabalho e nem para suprir as necessidades materiais humanas, mas por uma ética do trabalho, num dever a se cumprir a todo tempo, como demonstração de virtude do esforço.

Para Russell, o mundo sofre por culpa da intolerância e da carolice, e pela errada convicção de que toda ação enérgica é louvável, ainda que mal direcionada. A nossa sociedade moderna, tão complexa, necessita refletir com calma, necessita colocar em discussão os dogmas e examinar os mais diferentes pontos de vista com uma ampla abertura do pensamento. "Quero dizer, com toda a seriedade, que muitos malefícios estão sendo causados no mundo moderno pela crença no caráter virtuoso do trabalho, e que o caminho da felicidade e da prosperidade é a sua redução organizada" (RUSSELL, 2001, p. 57).

A idéia de lazer para todos é chocante, pois a moral burguesa é sustentada por uma moral escravista, em que aos pobres cabe o trabalho constante e, aos ricos, o ócio proporcionado pelo mando dos que trabalham. A aristocracia não concebe que os pobres tenham tempo livre. Para Russell, "a moral do trabalho é

uma moral de escravos, e o mundo moderno não precisa de escravidão” (2001, p. 53).

O uso sábio do lazer, deve-se conceder, é produto de civilização e educação. Um homem que tenha trabalhado longas horas a vida inteira fica entediado se torna subitamente ocioso. Mas sem considerável quantidade de lazer um homem é privado de muitas das melhores coisas. Não há mais nenhuma razão para que a maior parte da população sofra dessa privação; somente um ascetismo tolo, geralmente paroquiano, nos faz continuar a insistir em excessivas quantidades de trabalho agora que não há mais necessidade. Mas o que acontecerá quando chegarmos à situação em que o conforto seja acessível a todos sem a necessidade de tantas horas de trabalho? (RUSSELL, 2001, p. 45).

Há a necessidade de se recuperar o real sentido do trabalho para não se opor ao sentido do ócio, ou seja, conceber o trabalho como um meio necessário à sobrevivência, e o lazer para obter a felicidade que o trabalhador tem direito.

Entretanto, o ócio depende também de justiça econômica. É um contrasenso a idéia da nobreza do “trabalho duro”, como um fim em si mesmo, no estado atual de produção e tecnologia. Russell afirma que havia anteriormente uma capacidade de despreocupação e divertimento que foi, de certo modo, inibida pelo culto à eficiência. O homem moderno pensa que tudo deve ser feito pelo bem de alguma outra coisa, e nunca por seu próprio bem.

Como Sêneca, Russell considerava que o tempo ocioso não deveria ser confundido com o pior sentido de preguiça e inação, mas concebido como um tempo de cultivo espiritual, de preparação para o conhecimento, as artes e a política, para o que se fazia mister uma adequada instrução.

O que chamamos de civilização foi produzido pela classe ociosa. Ela cultivou as artes, descobriu as ciências; escreveu os livros, inventou as filosofias, e refinou as relações sociais. Mesmo a libertação dos oprimidos foi geralmente iniciada de cima. Sem a classe ociosa, a humanidade nunca teria emergido da barbárie.

Há quem diga que, enquanto um pouco de lazer é prazeroso, os homens não saberiam como preencher seus dias se tivessem somente quatro horas de trabalho nas suas vinte e quatro horas do dia. Considerar isto uma verdade no mundo moderno é uma condenação de nossa civilização; as coisas nunca foram assim. Havia anteriormente uma capacidade de despreocupação e divertimento que foi de certo modo inibido pelo culto à

eficiência. O homem moderno pensa que tudo deve ser feito pelo bem de alguma outra coisa, e nunca por seu próprio bem. (RUSSELL, 2001, p. 60)

De acordo com ele, nas novas condições disponibilizadas pela tecnologia e pela planificação social, uma jornada de quatro horas de trabalho diário, uma ousadia, tornaria possível, sem prejuízo econômico global, que o trabalhador contemporâneo readquirisse aquela felicidade proporcionada pelo lazer racionalmente orientado.

Devido à produtividade das máquinas, precisa-se hoje muito menos de trabalho do que antes para proporcionar um padrão aceitável de conforto à espécie humana. (...) Hoje, porém, devido à motivação do lucro, o lazer não pode ser distribuído de maneira uniforme: alguns ficam sobrecarregados de trabalho, outros sem trabalho algum.

Pensamos demais na produção, e de menos no consumo. Um resultado é que atribuímos muito pouca importância ao divertimento e à simples felicidade, e que não julgamos a produção pelo prazer que ela proporciona ao consumidor (idem, p. 112).

É para tanto que a sociedade contemporânea deveria se preparar, como questionava Russell. Acima de tudo, haverá felicidade e alegria de viver, ao invés de nervos em frangalhos, fadiga e má digestão. O trabalho exigido será suficiente para tornar o lazer agradável, mas não suficiente para causar exaustão. Uma vez que os homens não ficarão cansados em seu tempo livre, eles não exigirão somente diversões passivas e monótonas.

Uma organização econômica mais adequada, que permitisse à humanidade beneficiar-se da produtividade das máquinas, levaria com certeza a um grande aumento de lazer, e lazer de sobra só é tedioso para quem não dispõe de uma boa quantidade de interesses e atividades inteligentes. Para que a população ociosa seja feliz, ela deve ser uma população educada, e educada com uma visão de um deleite mental equivalente à da utilidade imediata do conhecimento técnico (idem, p. 69).

O Elogio ao Ócio é um manifesto de crença na totalidade do humano. É uma obra que dá a importância para o papel criativo do ócio, no sentido de

libertação da necessidade de um trabalho ligado à subsistência mais imediata, para permitir o desenvolvimento do estudo e do lazer, tornando o trabalho um meio de conquista da plena realização humana e não um fim em si mesmo.

2.4 – Discutindo e anunciando o ócio na atualidade: o profeta do Ócio Criativo, Domenico de Masi.

Na atualidade, o sociólogo do trabalho, o italiano Domenico De Masi³⁰ (1938 -), questiona a dedicação cega ao trabalho e propõe a fusão de produção com lazer, abstração e aprendizado. 'Se a necessidade é a mãe das invenções, o ócio é o pai das idéias'. Domenico De Masi tornou-se um dos profetas do tempo livre na era pós-industrial. Apropriando-se da leitura grega do ócio, cunhou o termo Ócio Criativo, refletindo sobre a perspectiva de saber empregar o tempo livre. "O ócio criativo une o trabalho com o estudo (conhecimento) e o lazer (jogo e diversão). Podemos organizar nosso tempo e fazer com que todos os três coincidam. Esta é a única forma de produzir idéias geniais." (DE MASI, 2005)

O tempo de ócio não é o tempo da estagnação, mas da criatividade ou de significar a existência e também o trabalho. Entende-se o tempo em que não há a necessidade de produção de forma alguma, mas que a pessoa livremente assume este tempo para a sua formação, unindo trabalho, estudo (conhecimento) e lazer. Esse tempo pode ser aproveitado de maneira criativa, saudável e produtiva, no sentido mental e físico.

De Masi é um militante pela redistribuição do tempo, do trabalho, da riqueza, do saber e do poder. Ele propõe um novo modelo baseado na simultaneidade entre trabalho, estudo e lazer, no qual os indivíduos são educados a privilegiar a

³⁰ Nascido em 1938, *Domenico De Masi*, sociólogo italiano, é professor de Sociologia do Trabalho na Università La Sapienza, em Roma, fundador e presidente da S3 Studium, escola de especialização em ciências organizacionais. É presidente da Società Italiana per il Telelavoro (SIT) e do Istituto Nazionale Architettura (IN/ARCH). Atua como consultor organizacional, com serviços prestados à Fiat, IBM, Pirelli e Glaxo, entre outras empresas.

satisfação de necessidades radicais, como a introspecção, a amizade, o amor, as atividades lúdicas e a convivência. Segundo ele, "o ócio pode transformar-se em violência, neurose, vício e preguiça, mas pode também elevar-se para a arte, a criatividade e a liberdade. É no tempo livre que passamos a maior parte de nossos dias e é nele que devemos concentrar nossas potencialidades." (DE MASI, 2000, p. 42)

De Masi afirma que, na era pós-industrial, haverá a diminuição do tempo de trabalho, caminhando-se a uma sociedade fundada não mais no trabalho, mas no tempo vago. "Fazemos hoje sempre menos coisas com as mãos e sempre mais coisas com o cérebro, ao contrário do que acontecia até agora por milhões de anos" (idem, p. 21).

Em sua obra, faz uma distinção entre os valores da sociedade industrial e pós-industrial.³¹ Ele elenca alguns valores emergentes desta nova sociedade pós-industrial: intelectualização, emotividade, estética, subjetividade, feminilização, qualidade de vida, desestruturação do tempo e do espaço e virtualidade. Está se tornando uma sociedade que dá maior atenção ao saber, ao convívio social, ao jogo, ao amor, à amizade e à introspecção. (idem p. 284)

A transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial requer uma mudança de mentalidade, uma saída de um modelo de sociedade orientada para o produto - que produz bens ou valores e depois os impõe à sociedade, orienta-a segundo suas leis de consumo e organização como: sincronização, estandardização, maximização, especialização, centralização e concentração.

Na sociedade industrial, o poder dependia da posse dos meios de produção (fábricas). Na sociedade pós-industrial, o poder depende da posse dos meios de ideação (laboratórios) e de informação (comunicação de massa).

³¹ De Masi aponta os fatores que confirmam a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial: 1- A passagem da produção de bens à produção de serviços; 2- A crescente importância da classe de profissionais liberais e técnicos em relação à classe operária; 3- O papel central do saber teórico, ou o primado das idéias; 4. O problema relativo à gestão do desenvolvimento técnico: a tecnologia tornou-se tão poderosa e importante que não pode mais ser administrada por indivíduos isolados e, alguns casos-limite, nem mesmo por um só Estado; 5- A criação de uma nova tecnologia intelectual, ou seja, o advento das máquinas inteligentes, que são capazes de substituir o homem não só nas funções que requerem esforço físico, mas também nas que exigem esforço intelectual; 6- A subjetividade é outro elemento importante na sociedade pós-industrial.

Sobre o tempo e os espaços que cercearam o tempo livre, ele afirma que foi a indústria que separou o lar do trabalho, a vida das mulheres da vida dos homens, o cansaço da diversão. Foi com o advento da indústria que o trabalho assumiu uma importância desproporcionada, tornando-se categoria dominante na vida humana, em relação à qual qualquer outra coisa - família, estudo, tempo livre - permaneceu subordinada. Atualmente esse tipo de distinção, tipicamente industrial, tende a perder muito do seu significado.

De Masi define a sociedade pós-industrial como sociedade criativa, pois o centro do sistema pós-industrial é a ideação, a fase inventiva. Ele prevê que “o futuro pertence cada vez mais àqueles que serão mais capazes de usar as próprias cabeças do que as próprias mãos”, ou seja, as pessoas que se dedicarão à análise de sistemas, à pesquisa científica, à psicologia, ao marketing, às relações públicas, ao tratamento da saúde, à organização de viagens, ao jornalismo e à formação. Estas são as atividades do futuro, em lugar da guerra, do petróleo ou das fábricas.

A vivência do ócio criativo não significa não pensar, não trabalhar. Significa não pensar regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e todas aquelas coisas que Ford e Taylor inventaram para bitolar o trabalho executivo. O conceito de ócio criativo se afasta da acepção simplista de uma prática simples e incompleta.

O ócio criativo não é ficar parado com o corpo, ou uma ação corporal não-obrigatória. O ócio criativo é aquela trabalhadeira mental que acontece até quando estamos fisicamente parados, ou mesmo quando dormimos à noite. Ociar não significa não pensar. Significa não pensar pelas regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e todas aquelas coisas que Ford e Taylor tinham inventado para bitolar o trabalho executivo e torná-lo eficiente (op. Cit. p. 234).

A criatividade é marca do ócio anunciado por De Masi que a conceitua como “um processo mental e prático, ainda bastante misterioso, graças ao qual uma só pessoa ou um grupo, depois de ter pensado algumas idéias novas e fantasiosas, consegue também realizá-las concretamente.” (idem, p. 301) Estimular e dar espaço a criatividade significa a necessária substituição de uma cultura do sacrifício e da

especialização, cuja finalidade era o consumismo, por uma outra do bem-estar e da interdisciplinaridade, cuja finalidade é o crescimento da subjetividade, da afetividade e da boa qualidade de trabalho e de vida.

A principal característica da atividade criativa é que ela praticamente não se distingue do jogo e do aprendizado, ficando cada vez mais difícil separar essas três dimensões que antes tinham sido separadas de uma maneira clara e artificial.

“Emoção, fantasia, racionalidade e concretude são os ingredientes da criatividade. A racionalidade nos permite executar bem as nossas tarefas, mas sem emotividade não se cria nada de novo. Para ser criativo é essencial o cruzamento entre racionalidade e emotividade.” (idem. p. 152)

O sentido do ócio não consiste no funcionamento perfeito do homem, mas sim que ele, dentro da função social, não deixe de ser homem, quer dizer, que ele fique capaz de olhar além do espaço limitado pela função, contemplando festivamente o mundo como uma totalidade e realizando a si mesmo como um ser projetado para o mundo como um todo – numa atividade livre que possua o seu sentido em si mesmo, isto é, numa ação "não-engajada".

Uma parte do nosso tempo livre deve ser dedicado a nós mesmos, ao cuidado do nosso corpo e com a nossa mente. Uma outra parte deve ser dedicada à família e aos amigos. Devemos dedicar uma terceira parte à coletividade, contribuindo para a sua organização civil e política. Cada cidadão deve usar estas três partes em medidas adequadas, de acordo com a sua vocação pessoal e a sua situação concreta. (idem p. 187)

Apresenta-se, assim, a necessária substituição de uma cultura (moderna) do sacrifício e da especialização, cuja finalidade era o consumismo, por uma outra (pós-moderna) do bem-estar e da interdisciplinaridade, cuja finalidade é o crescimento da subjetividade, da afetividade e da qualidade de trabalho e da vida. O trabalho pode ser um prazer se, justamente, for predominantemente intelectual, inteligente e livre.

2.5 - Ócio educativo: aprender a formar-se pelo e para o ócio.

Com base no panorama apresentado neste capítulo, percebe-se que a sociedade competitiva educa apenas para o trabalho, tanto pela família como pela escola e por outros meios. Faz-se necessária uma educação para desfrutar o ócio, mas ele ainda é considerado um perigo para a sociedade. O ser humano precisa aprender a desfrutar do seu tempo livre.

Aristóteles, na *Política*, já discutia esta necessidade educativa, ao questionar os fundamentos da educação.

Devem-se, pois, ministrar aos jovens apenas os conhecimentos úteis que lhes imponham um gênero de vida sórdida e mecânica? Ora, deve-se considerar mecânica toda a arte, toda a ciência que impossibilita para os exercícios e para a prática da virtude o corpo dos homens livres, ou a sua alma, ou a sua inteligência. Eis por que nós chamamos mecânicas todas as artes que alteram as inclinações naturais do corpo, e todos os trabalhos que são mercenários; por que não deixam ao pensamento nem liberdade, nem dignidade. (*Política*, V, 2)

Há uma necessidade de oferecer aos jovens uma formação ética permanente, mas o princípio utilitarista de uma competitividade destrutiva deveria dar lugar a um princípio baseado na solidariedade de estímulos criativos. Esta arte de viver não se ensina, e não se aprende, de uma vez por todas. “Portanto, o que deve ser ensinado aos jovens, por uma formação, é o como *reprojetar*, continuamente, a própria existência” (DE MASI, 2001, p. 273).

Educar um jovem ou um executivo para a criatividade hoje significa ajudá-lo a identificar sua vocação autêntica, ensiná-lo a escolher os parceiros adequados, a encontrar ou criar um contexto mais propício à criatividade, a descobrir formas de explorar os vários aspectos do problema que o preocupa, de fazer com que sua mente fique relaxada e do como estimulá-la até que ela dê à luz uma idéia justa.

Sobretudo significa educá-lo para não temer o fluir incessante das inovações: “é na mudança que as coisas repousam”, já dizia sabiamente Heráclito. (idem, p. 304)

A escola tradicional só faz intersecção com o trabalho, nunca com o lazer e o tempo livre. Para De Masi, gasta-se cada vez mais tempo, energia e dinheiro preparando as pessoas para algo que elas vão fazer cada vez menos: trabalhar.

A pedagogia do ócio também tem sua ética, sua estética, sua dinâmica e suas técnicas. E tudo isso deve ser ensinado. O ócio requer uma escolha atenta dos lugares justos: para se repousar, para se distrair e para se divertir. Portanto é preciso ensinar aos jovens não só como se virar nos meandros do trabalho, mas também nos meandros dos vários possíveis lazers. Significa educar para a solidão e para a companhia, para a solidariedade e para o voluntariado. Significa ensinar como se evita a alienação que pode ser provocada pelo tempo vago, tão perigosa quanto a alienação derivada do trabalho. (idem, p. 326)

De Masi anuncia, de um modo profético, que talvez a civilização baseada no ócio possa ser mais bem entrevista, apreciada, projetada e edificada em contextos onde ainda reinam valores radicais de solidariedade, amizade, jogo, amor e convivialidade, do que em contextos industriais totalmente voltados para a produção material, para o consumismo exibicionista e para uma competitividade agressiva.

É necessário aprender que o trabalho não é tudo na vida e que existem outros grandes valores: o estudo para produzir saber; a diversão para produzir alegria; o sexo para produzir prazer; a família para produzir solidariedade. O ócio criativo é uma arte que se aprende e se aperfeiçoa com o tempo e com o exercício.

O tempo livre é difícil de ser administrado porque ainda não existe um modelo de vida e de sociedade que se baseia no tempo livre. Todos os modelos ocidentais de vida e de sociedade baseiam-se no tempo de trabalho.

Segundo Puig e Trilla (2004b, p. 21), o tempo livre - como seu próprio nome indica - apresenta-se como um âmbito privilegiado da liberdade, da autonomia e da independência; entretanto, é preciso tomar conhecimento de que ele oferece igualmente as maiores possibilidades para a manipulação, para a alienação e para as pressões subliminares ou não tão subliminares. É o momento do prazer, do gozo e da diversão que podem converter-se facilmente em insatisfação, frustração, aborrecimento e monotonia. Deseja-se o ócio porque parece que - diferentemente do

trabalho - nele pode-se ser a si mesmo, pode-se personalizar o que se faz. É permitido pôr em jogo a criatividade, mas basta que o ócio se torne mercantilizado, determinadas ocupações de tempo livre manifestarão um caráter fútil, uniforme, massificado e massificador.

Daí a necessidade de uma pedagogia que vai além da visão estreita da educação formal que visa somente à formação para o dever e para o trabalho, para o papel central das instituições formais de educação, como escola, família, igreja, etc, e que desconsidera a educação que ocorre a partir de muitas outras instituições, meios e âmbitos.

(...) a escola - pelo menos a chamada escola "tradicional" -, mais vinculada à necessidade do que à liberdade, aceitando mais como objeto o futuro adulto que a criança presente, dificilmente podia cultivar, sem que a estrutura da própria instituição estrilasse, valores que ideologicamente estavam se atualizando, como a espontaneidade, a autonomia, a criatividade, etc. (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 59)

É uma ampliação horizontal do conceito de educação, que permite integrar ao objeto das disciplinas pedagógicas o conjunto de âmbitos e intervenções que acolhe a pedagogia do ócio. A partir do conceito ampliado de educação, ninguém pode negar a dimensão educativa do tempo livre.

A pedagogia do ócio é apresentada como uma pedagogia do tempo livre que favorece a formação humana, do lúdico, do ecológico, do criativo, do festivo e da solidariedade. É uma pedagogia que ultrapassa a racionalidade técnica/instrumental e os dogmas do mercado que impedem o agir emocional e comunicativo no mundo da vida e a integração da aprendizagem de uma cidadania plural, ativa e responsável, em ordem ao desenvolvimento pessoal – que conduz à consciência, responsabilidade e autodeterminação - e comunitário – que leva à convivência, solidariedade e verdadeiro entendimento.

De acordo com Puig e Trilla, a pedagogia do ócio educa no tempo livre e para o tempo livre. Educar para o tempo livre, como uma intervenção pedagógica, pretende-se formar a pessoa para que ela viva seu tempo disponível da maneira mais positiva. “Pode-se pensar que a escola, mesmo em sua atividade curricular,

deve ter entre seus objetivos o de abastecer o estudante com um conjunto de recursos culturais que lhe ofereçam possibilidades mais ricas de ócio” (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 74).

É um processo de formação que educa mediante o ócio para o ócio, ao preparar a pessoa para viver o ócio rico, criativo e pessoal, respeitando sempre a autonomia essencial do tempo livre, pois somente na autonomia do sujeito, na decisão da atividade e no processo de execução que se pode formar nesta perspectiva.

Os parâmetros para este tipo de educação encontram-se nos meios em que viver o ócio e no processo de animação do educador para a organização e ampliação do tempo livre do educando e de si mesmo. O objetivo central é promover nas pessoas a disponibilidade de criação (individual ou coletiva) de alternativas para a passagem monótona e rotineira do tempo.

Educam para o ócio todos aqueles que, agindo diretamente ou intervindo no ambiente, por meio da ação ou do exemplo, ensinam que o ócio de qualidade não é o que se consome, e sim o que se constrói.

Uma pedagogia do ócio, para sê-lo verdadeiramente, deve facilitar a criação de situações de ócio. Portanto, o educador fará todo o possível para que as características que definem o ócio tragam benefícios para a formação individual, e também deve trabalhar para que as atividades de ócio sejam igualmente benéficas para a educação de cada um dos indivíduos que as realizam. Em resumo, chegar a uma situação de ócio e conseguir que seja positiva para os educandos são os requisitos mais importantes de uma pedagogia do ócio. (idem. p. 95)

A educação do ócio se apresenta como uma formação complementar essencial para aprender valores como a cooperação, a participação social, o respeito, a solidariedade e o pensamento crítico.

A sessão do diálogo com os teóricos bibliográficos pára por aqui, por enquanto. O texto parte para dialogar com os teóricos vivos. Alguns pilares, a partir da fala dos teóricos bibliográficos, foram elaborados. Primeiramente o valor do ócio para a vida da pessoa, de modo que ela seja ela mesma, ou seja, senhora de si, que faz atividades que são da sua vontade, prazer e cultivo pessoal e por conta disso, a pessoa conhece e propõe conhecimento à sua maneira.

Posteriormente, da necessidade de romper com a mentalidade do “salvífica” do trabalho como redentor humano e o único meio de garantir a felicidade humana. O trabalho é uma necessidade humana, porém não pode ser um ideal, um único e exclusivo dever, uma atividade incansável que não serve para o desenvolvimento humano, mas para o seu encarceramento.

Finalmente, da necessidade de educar para e pelo ócio, como uma conquista humana a ser vivida e escolhida. Por isso, requer uma reflexão pedagógica sistemática a fim de contribuir com uma rica formação humana.

2.6 – A respeito do ócio: o que falam os professores

*Passem a tarde debaixo de um plátano, próximo de um rio;
ouçam com atenção o doce ruído das águas;
atentem para o vento a embalar as folhas das árvores e ouvirão sua bela música.
Ocupem as mãos enrolando e desenrolando suas túnicas.
Entrem em seu interior e reflitam; mas no máximo a dois, porque se estiverem em
três nascerá a balburdia e a distração; e lembrem-se de que sem diálogo não há
consciência, e que o diálogo perfeito é a dois.
Se estiverem sós, falem com as árvores, com o rio e com os deuses.
E não me venham para o Simpósio com a cabeça vazia!
Sócrates*

O primeiro diálogo com os professores apresentou o que eles pensam sobre o ócio. Como foi indicado, o termo ócio, desde a consolidação do capitalismo, ganhou uma conotação pejorativa ou preconceituosa sobre sua atividade. Felizmente, os teóricos vivos já têm uma visão menos preconceituosa do ócio, associando-o ao tempo livre e não à vagabundagem. Todos eles reconhecem o valor do ócio e sua importância para a vida humana, apesar de dois professores o valorizarem para instrumentalizar o trabalho. Mesmo sem citar Domenico De Masi, pensam no ócio criativo, que associa trabalho, estudo e lazer.

O ócio é tempo livre, tempo de descanso, tempo para não fazer nada. Olha para mim, ele é positivo. Mas ele tem um estigma de quem tem o ócio é um vagabundo, uma pessoa que não faz nada. Tem vezes que a gente fica constrangida de ter este momento de ociosidade, porque as pessoas acham que quem tem esta ociosidade é uma pessoa que não tem valor, um vagabundo, que na verdade, não é. E não é, porque todo mundo necessita deste tempo livre para descansar, para pensar. Para, até mesmo, melhorar no seu trabalho, pois tem hora que a gente está descansando e vem sempre uma idéia, um insight. Ah... (pensa-se assim) deveria ter feito isso no colégio e tal... por estar com a cabeça descansada. Isso já aconteceu comigo, mas ultimamente não tem acontecido...

Ócio é assim... é você não estar com nada relacionado ao trabalho. É eu poder sair daqui de casa e, bom, agora, eu vou ao cinema, agora eu vou tomar um sorvete. Hoje à tarde eu vou dormir, vou assistir um filme. Isso é ócio, livre, né. (CROCHÊ)

A professora *Conversa com os amigos* propõe uma reflexão que está de acordo com o que pensa a professora *Croché*.

Um espaço livre que pode ser aproveitado... melhor, é o não fazer nada! Ficar livre de atividades. Ele é um valor dentro de um equilíbrio, conciliando com as outras atividades. O ócio só tem sentido se você tem uma atividade e você pára, deixa de realizar esta atividade para você poder dizer que está vivendo o ócio. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Interessante perceber que, nas falas das professoras, o ócio aparece como o cessar de trabalhar, por isso o descanso é tão lembrado, ou melhor, referem-se à expressão “não fazer nada”. Porém, o que define exatamente o ócio é tempo escolhido para não trabalhar, para não produzir, e não repouso semanal ou folga do trabalho. Parece que escolher tempo livre ainda é um luxo para a condição dos professores, de acordo com suas falas. Pensa-se também na influência da ética e o frenesi do trabalho que só permitiram o anseio pelo descanso e não pelo ócio, em si³².

Porém, a professora *Conversa com os amigos* manifestou, posteriormente, uma compreensão mais ampla sobre o ócio. Ela foi a única, dos

³² Convém lembrar o conceito de ócio que foi escolhido como o mais apropriado para esta dissertação:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER 1980, 20).

quatro, que respondeu positivamente ao ser perguntada sobre ter tempo livre e ela mesmo elencou diversas atividades prazerosas que faz do seu tempo livre um ócio.

Eu tenho tempo livre, este ano principalmente, pois assumi menos aulas. Tenho bastante tempo livre.

Em casa ouço as músicas de que gosto, tanto em CD quanto em DVD. Assisto aos filmes preferidos. Leio quando sinto vontade, folheio as revistas... Às vezes, olho as gravuras e depois leio o que me interessa. Gosto de fazer alguma coisa sem obrigação, preparar uma sobremesa, preparar alguma coisa gostosa para preencher este ócio.

Fora de casa, uma das coisas de que mais gosto é visitar minhas amigas, ir à casa delas e ficar lá sem fazer nada, sentada numa varanda, ou deitada, ouvindo música, conversando, conversando, às vezes “abobrinhas”, que não têm nada a ver com trabalho, papos leves e gostosos.

Fora da cidade, quando saio de Cuiabá, eu gosto de ir à Chapada (dos Guimarães)³³, ficar na (cachoeira) Salgadeira, sentada, apenas olhando a natureza, sem fazer nada, sem pensar em nada. Gosto de sentar e ouvir o barulho das cachoeiras. Gosto de colocar o pé na água e ficar sentada sem fazer nada.

E quando vou a Rosário (Oeste, município do interior de Mato Grosso), eu gosto de ir contemplando a natureza, olhando a natureza, e ficar na beira do rio Cuiabá. Ficar olhando os peixes e a água. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Já os professores vêem o ócio como o cessar do trabalho mas que pode ser enriquecido com atividades que vão favorecer, posteriormente, o trabalho.

O ócio é ausência de alguma atividade, né? Deixar de fazer algo.

Faço a associação do ócio com o tempo livre, ele é um valor. No campo da minha atuação como professor, é no ócio, que não quer dizer não estar fazendo nada, mas no tempo livre, livre de atividades extras que se acumulam, que eu posso organizar meu tempo, estudar um pouquinho mais, com certeza. O ócio pode contribuir para eu realizar alguma atividade.

Leitura, pesquisa baseada na leitura, formular idéias, pois acho que quando você está pesquisando surgem bastantes idéias. Então você pode ir formatando, colocando em tabelas aquilo que você futuramente poderia trabalhar. Pode ajudar neste sentido. (ANDAR DE MOTO)

É o momento da reflexão, do pensar o que vai fazer. Aquele momento para refletir, pode pensar coisas boas ou coisas ruins. Ele é bom em alguns aspectos, mas para a juventude hoje, a moçada que estuda não pode ficar muito nesse ócio porque ela vai ficar se acomodando no tempo e o momento hoje não é esse.

Vejo o exemplo do meu filho que se pergunta o que tem para ele fazer. Não tem nada para fazer? Por não ter o que fazer, acaba indo para o

³³ Cidade do interior de Mato Grosso, famosa por suas cachoeiras e pelo parque nacional, com ambientes de lazer, turismo e preservação ambiental.

computador. Vai tomar o seu tempo livre que poderia estudar, se dedicar a algo para produzir algo.

O ócio é algo importante. Eu não conheço com profundidade a filosofia, mas acho importante para ter este momento de reflexão. Ter um momento de pensar se você fez uma coisa certa ou errada. Ou tentar planejar, pensar no futuro ou no estudo. O próprio professor pode planejar e mentalizar o que passou no dia-a-dia. (INTERNET)

Quando o assunto da conversa refere-se ao o ócio, aparece um confronto de valores. Valor em estar no tempo livre, mas também em constantemente produzir. Confronto entre o dever de estar sempre trabalhando e o valor do ócio. Há um desejo e anseio dos professores em ter tempo livre, porém eles percebem que, de fato, não o tem. Alguns evidenciam que nem têm direito ao tempo livre. Quando lhes foi perguntado se eles têm tempo livre, três professores – Crochê, Andar de Moto e Internet - desabafaram sobre o falta do mesmo.

Não, ultimamente não tenho tempo livre. Às vezes, quando eu decido sair à noite, ir ao cinema, andar à toa com meu filho pequeno, depois, no outro dia, eu tenho que trabalhar dobrado. Mas às vezes eu saio com ele, e fico pensando, puxa vida.... eu fico me torturando. Eu estou aqui, sem fazer nada, aqui com ele, mas tenho um monte de coisas para corrigir, para ler, para olhar, para dar baixa e às vezes, eu reponho isso em outros dias. Então não é tempo livre. Eu fico me torturando com isso. Puxa vida, devia estar lá fazendo isso e aquilo.

Não tenho tempo para descansar, para o lazer, para nada. O tempo que eu estou fora da escola é o tempo que eu tenho para fazer o planejamento, para organizar, para ler alguma coisa, re-planejar, para fazer alguma coisa direcionada ao trabalho. Então não é ócio, nem tempo livre. (CROCHÊ)

A atividade do professor é difícil de arrumar este ócio porque tem que estar sempre pensando que... (Isso acontece) porque o professor não trabalha somente em uma escola, trabalha em diversas escolas. E com isso ele acaba não tendo tempo de ficar livre. E a cobrança vinda da própria família ou a gente acaba se cobrando que não deve ter esse momento de lazer ou de ficar sossegado em algum canto.

Eu não tenho tempo livre devido a quantidade de aulas que eu tenho e devido trabalhar em duas escolas, um corre-corre. E acaba no final de semana, tempo que poderia estar com a família, a pessoa acaba trabalhando muito. Às vezes, no momento que estou livre, fico pensando que tenho que trabalhar no outro dia e eu não consigo ficar no ócio mesmo, porque minha mente já está pensando no amanhã. É muito difícil eu falar que estou sossegado. (INTERNET)

Eu gostaria de ter ócio, ter tempo livre, mas por fato da atividade ser muito grande, ter “grande” carga horária (de trabalho), turmas muito grandes³⁴,

³⁴ O professor *Andar de Moto* leciona em mais de 15 turmas, que têm, cada uma, em média, 45 a 50 alunos.

provas, então... não tenho tempo, tenho pouco tempo. Aos finais de semana, às vezes, tenho um pouco de tempo livre.

O tempo que me sobra seria o final de semana, como o domingo e sábado, que às vezes não estou em sala de aula, não estou no colégio, mas estou, por exemplo, fazendo outra atividade. Por exemplo: tocar (violão) na igreja, reunião de vez em quando, quer dizer, nestas atividades eu estou ocupado. (ANDAR DE MOTO)

Estes desabaços não são lamúrias ou conformismos por conta da atividade de professor, mas crítica das condições exaustivas de trabalho e dos naturais compromissos familiares que acabam se tornando cobranças. Mesmo que na fala dos teóricos solteiros não apareçam compromissos familiares, os compromissos com o trabalho falam alto para todos.

O que mais atrapalha meu tempo livre é o acúmulo de atividades. Às vezes, eu não posso ficar sem fazer algumas atividades ou ter um momento só para mim, porque tenho que colocar em dia as atividades pedagógicas da escola. Isso atrapalha ter um tempo livre para mim (ANDAR DE MOTO)

Falta de dinheiro. Se eu tivesse condições financeiras eu não trabalharia tanto, como antigamente, (quando) eu trabalhava meio período, e à tarde, eu ficava em casa, descansava, passeava. As crianças faziam ballet, eu as levava, ficava na pracinha... ficava duas ou três horas sentada lá esperando, lendo. Ou ia ler numa revistaria.

Penso que estou muito sobrecarregada de trabalho. São muitas turmas diferentes e exige muito de mim. Eu não consigo ter este tempo livre. Porque eu quero ter um tempo em casa, um tempo com as crianças, e eu quero participar da vida deles. Eu não tenho tempo para mim. Eu estou sempre vivendo com obrigações, em casa, na escola, em todos os lugares. (CROCHÊ)

O que atrapalha o tempo livre é o próprio tempo, porque o tempo é curto ainda. (risos) Devia ser mais longo para a gente poder ter tempo! (risos) Para poder conseguir mais. ...A gente corre muito, né? O espaço é curto. A vida é toda programada. O caminho é programado. Eu saio do colégio meio dia e vinte (12:20), venho para casa, pego meu filho, levo para o colégio. Volto, almoço rápido. Levo a esposa no serviço, volto para casa. Daqui a pouco, tenho que voltar para levar meu outro filho para mamar, volto para buscar o primeiro filho na escola, volto para casa e à noite vou corrigir provas. Acho que o tempo é curto para mim. (INTERNET)

Percebe-se que os professores se encarregam de uma quantidade de trabalho que consome todo o seu tempo. Eles anseiam por tempo livre porém suas atividades são tão totalizadoras que suplantam suas vontades. Uma das características primordiais do ócio é o ser “tempo livre escolhido”. O ócio supõe a liberação das obrigações de trabalho e a disponibilidade pessoal de tempo. O ócio

feito de atividades e tempo escolhidos para não produzir, ou seja, atividades feitas com prazer para o desenvolvimento pessoal.

O ócio é o primado da vontade. É impossível ter ócio sem a vontade de tê-lo. “Cria-se uma situação de ócio quando o homem, durante o seu tempo livre, decide e gestiona livremente suas atividades, obtém prazer e satisfaz necessidades pessoais, como descansar, se divertir ou se desenvolver.” (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 20) Para os professores, este aspecto ainda está num estado ideal, quase na perfeição hiperurânica de Platão³⁵, porém que precisa ser trazido à realidade, ou, “passar do mundo das idéias para o mundo sensível!”

O ócio, na situação dos professores, é uma utopia. Utopia entendida como um ideal de vida proposto e não um ideal irrealizável. A palavra *utopia*, foi o nome dado por Thomas Morus (humanista inglês, 1477-1535) a uma ilha imaginária com um sistema sociopolítico ideal; é formado com prefixo grego *ou* - do adv. de negação – da palavra grega *tópos*, *ou* 'lugar'. É o lugar de concretização da sociedade idealizada.

Para mim o utópico não é o irrealizável; utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 27)

A utopia constitui-se uma atividade humana orientada para o futuro, com esperança. E, desta forma, a utopia é um ingrediente da pedagogia, à medida que esta formula finalidades ou princípios gerais para o humano e para a sociedade, algo inevitável e até irrenunciável da reflexão pedagógica. “(...) a utopia, mesmo que seja apenas em algum grau conectada com a própria realidade, e que possibilite obter desta alguma representação – mesmo que parcial ou reduzida -, é um dos motivos mais dignos da ação educativa intencional.” (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 75)

Uma fala da professora *Croché* evidencia claramente a necessidade de recuperar o valor do tempo livre e sonhar com ele, e que este não seja preenchido

³⁵ Platão chamou o conjunto de idéias perfeitas e imutáveis de hiperurânio, (acima do céu), termo usado na sua obra Fedro. Neste “mundo” existem idéias para todas as coisas (idéias de valores estéticos, idéias de valores morais, idéias de entes corpóreos, etc). Para Platão ninguém poderia alcançar este mundo supra-celeste, a não ser que possuísse as condições necessárias para tal feito, no caso, possuir o conhecimento das verdadeiras causas.

com atividades relacionadas ao trabalho, mas que sejam para o desenvolvimento pessoal.

O professor precisa deste ócio, deste tempo livre. Acho que eles (trabalho e educação) se relacionam. Porém não sei se todo ócio está relacionado ao trabalho. Por exemplo, eu tenho toda segunda e terça à tarde livres, não estou no colégio. Mas eu estou em casa trabalhando. No computador ou lendo. E isso não é ócio. Estou fora do local de trabalho, mas continuo trabalhando em casa. (CROCHÊ)

A riqueza do ócio está na liberação das atividades de trabalho, mas uma liberação que torne os seres humanos livres e não “escravizados” com as atividades que não os promovam, que os denigrem. O ócio pode transformar-se em violência, neurose, vício e preguiça, se não for bem educado, entretanto, pode também elevar-se para a arte, para a criatividade e para a liberdade. Pode se tornar um processo formativo e valoroso.

Os teóricos vivos indicam uma série de atividades para serem exercidas no tempo livre. São atividades ricas de formação cultural e de relacionamento humano, que não servem para instrumentalizar, mas para desenvolver a pessoa, a partir de seus gostos.

Lazer, atividades que dêem prazer, como por exemplo, ouvir música, ler. Ler, não por obrigação, que não seja obrigatório, que não haja a necessidade de produzir em cima desta leitura. Ler para preencher seu tempo, ler uma revista, ler um livro gostoso. Passeio em contato com a natureza, conversar com os amigos, sem ser sobre o trabalho, sem ser sobre estudo. Então, preencher o tempo de uma forma divertida e prazerosa. (CONVERSA COM AMIGOS)

Ah, no momento, dormir, descansar bastante. Ir à matine com o filho, andar com ele, andar de bicicleta na universidade, no parque. Isso é ócio. O lazer é ócio. Passear no shopping, andar, parar numa banca de revista, ficar lendo ou em uma livraria, olhando um livro. Ouvir uma música, isso é ócio. Ir na casa de um amigo, ficar “horas” batendo papo. (CROCHÊ)

Sobre suas atividades preferidas, os teóricos vivos indicaram o que mais gostam de fazer em casa, fora de casa ou fora da cidade. O que mais apareceu foram atividades dentro de casa e fora de casa. Quase não foram destacadas atividades fora da cidade. O que eles apontam mais gostar está no ambiente da cidade.

Eu adoro fazer bijuteria, crochê, estas coisinhas artesanais, uma lantejola, bordar. Raramente eu tenho feito isso. (...) Eu não tenho tempo não. No momento, no pouco tempo livre que tenho eu durmo à tarde, até as 3 da tarde. Mas quando levanto, já começa... Corrigir um caderno, vou organizar, (sic) tetetetete..., às cinco horas, buscar o filho na escola, sentar para fazer tarefa com ele, e assim acaba o dia. (CROCHÊ)

Vou para o computador para buscar informações na internet. Raramente eu fico no sofá deitado, dormindo. Geralmente vou para a internet para buscar informações. Eu até gostaria de ficar mais tempo livre, mas o tempo que estou em casa, vou para o computador buscar as informações que existem. (INTERNET)

Fora de casa, uma das coisas que mais gosto é visitar minhas amigas, ir a casa delas e ficar lá sem fazer nada, sentada numa varanda ou deitada, ouvindo música, conversando, conversando às vezes “abobrinhas”, que não tem nada a ver com trabalho, papos leves e gostosos. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Eu me divirto. Vou ao cinema, vou à casa dos amigos, dou umas voltas para espalhar, conhecer um pouquinho da capital, da cidade nos pontos que nunca fui. Eu pego a moto e saio a arrotar, por aí andando. Vejo o ambiente: nunca passei por esta rua e entro e quero saber onde ela vai dar e tal ou o que tem aqui. (ANDAR DE MOTO)

As atividades dentro de casa são as preferidas pelos casados e as fora de casa, preferidas pelos solteiros. Nas entrevistas, ficou bem evidente que as atividades de ócio dos casados referem-se à família ou a família está envolvida no ócio. Para os solteiros, o entretenimento pessoal é mais lembrado mesmo que vivido em grupo.

Convém perceber que os laços familiares são recordados e são condição para a vivência do ócio. Pieper (2003) qualificou o ócio como o primado da vontade, do desenvolvimento pessoal e da celebração da vida vividos pela pessoa individualmente. Mas, para os teóricos casados, o valor do ócio não pode ser um valor individual, mas um valor familiar, grupal ou em vista do seu grupo. O valor da família se une ao valor do ócio. Ele passa a ser uma escolha coletiva ou em vista do coletivo e a pessoa só se realiza neste coletivo.

Eu vou para a casa da minha mãe, ficar lá deitada, conversando com ela, com meu pai nos finais de semana.

(...)

Final de semana, vamos para a Chapada. Cuida das crianças, faz um bolo, vai para a piscina, faz uma caminhada, ficar conversando com as comadres.

Agora férias, a gente sai, passeia, vai para a praia. Vai para o barzinho. Dorme à tarde, conversa. Se tem parque de diversão, vou com as crianças lá, cinema, teatro (CROCHÊ)

Procuro ir com a família, passear com a família, principalmente no shopping ou em restaurante que eu gosto muito. Aí que eu acho que está o momento de vivenciar o momento com a família, esquecer realmente o trabalho e viver o momento com a família. (INTERNET)

Percebe-se também, que o ócio tem a ver com realização pessoal, com o gostar de fazer algo, com o “reino” da vontade. Ao expressarem seus gostos, os teóricos falam de si e como gostam de viver a vida e tem prazer nisso. Russell já apontou que a manifestação de felicidade e prazer se dão no ócio, ou seja, quando a pessoa é pessoa por inteiro, e não só um agente produtivo.

Eu faço o que gosto no meu tempo livre. Gosto de tocar violão, sair com as amigas, sair sem direção, sem preocupação para onde eu vou e que horas vou chegar. Espairar. Eu gosto e tento ainda fazer isso. (ANDAR DE MOTO)

Eu faço o que gosto no tempo livre e a mim, nossa!!!, nunca falta opção. Se em casa, esgota o que eu gosto de fazer, eu saio, procuro ou, geralmente assim, (...) quando tem um feriado, eu acabo agendando com alguém, uma amiga, uma saída, um passeio, um lazer. Eu não falei ainda, mas eu gosto muito de dançar. Eu danço muitas vezes, no meu ócio, em casa sozinha. Coloco música, danço em frente do espelho. Gosto de colocar música, fazer alguma atividade com o corpo, expressão corporal, dançar. Eu curto muito a dança sozinha ou com alguém. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Eu faço o que gosto no tempo livre. Gosto de sair com a família, beber com os amigos, que raramente faço pois não tenho tempo, comer um churrasco no final de semana com a família. (INTERNET)

Isso indica que há um prazer fundamental em viver o ócio. Não lhes parece ser um sacrifício, um dever, uma obrigação ter vivências de tempo livre, mesmo que anteriormente os professores tenham reclamado da falta de tempo. É uma revelação da festa, da capacidade de alegrar-se e contemplar a vida na sua inteireza e singeleza, e manifestar sua pessoa e, por conta disso, transgredir a função cotidiana do trabalho.

Em unanimidade, os teóricos vivos indicaram que nem o ócio, nem o tempo livre fazem parte da escola em que trabalham. Elas não favorecem nem incentivam atividades de ócio. A escola é ambiente de trabalho e formação para o

trabalho. Não leva em consideração sua origem do *scholé*, do tempo livre daqueles que buscam conhecimento ou as artes livres. Eles falam da escola como um local para executar um trabalho, desenvolver uma atividade, e não um ambiente em que se possa elaborar conhecimento livremente.

O teórico Andar de Moto aponta que na escola em que trabalha, o tempo livre é algo a ser evitado, numa dinâmica marcada pela ética do dever de trabalhar e produzir a todo tempo. É necessário preencher o tempo com atividades.

Na escola não tenho tempo livre. O tempo livre que tenho na escola é o intervalo. Como eu não tenho “janela” (horário vago), não tenho tempo livre.

Na escola, se tiver algum tempo livre, às vezes eu vou na biblioteca para ver o que chegou de livros novos, ou vou no laboratório para usar a internet, ou, fico conversando com os alunos. Eu gosto de conversar com os alunos. Não é tempo livre. É intervalo de uma aula para outra, recreio, tal.

A escola não tem atividades de tempo livre. A escola tem a seguinte orientação: todo tempo que lá estiver, que ele seja empregado em tudo! Se a pessoa não está ali fazendo alguma atividade, dizem: você vai lá (!!!) para ver se alguém está precisando de alguma coisa, se tem algum aluno fora de sala ou se está fazendo bagunça, etc. Então, o colégio sempre diz isso: que a gente cumpra o nosso tempo, e se por acaso estiver livre, esteja em cooperação com a escola e com os colegas de trabalho. (ANDAR DE MOTO)

A teórica Conversar com os amigos até chega a espantar-se e rir da possibilidade do ócio na escola.

Tempo livre na escola? (risos) Na escola, eu tenho tempo livre de uma janela de aula. É um horário que não tenho aula. São 50 minutos, que neste horário eu procuro fugir para que ninguém me veja (risos) para não me pedirem nada. Aí eu me refugio na sala de vídeo ou no laboratório de informática ou numa sala de aula que não tenha alunos. E deixo o meu material em outro lugar para não precisar de nada. (risos)

Não tem atividades de tempo livre na escola, pois, como eu tenho 28 aulas na escola, eu teria tempo livre antes de ir para as aulas. Tem dia que tenho aula a partir das 9:00 horas, daí eu vivo este tempo livre em casa, porque se eu estiver no colégio acabo assumindo, me envolvendo com alguma coisa. O tempo livre que eu considero é quando estou em casa, fora do colégio. Se eu estou lá, alguém pede alguma coisa ou pela minha disponibilidade, eu acabo me envolvendo. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Não tenho tempo livre na escola. Tenho um intervalo de 15 minutos para ir ao banheiro, lavar as mãos, beber água e trocar de material.

Não, tem de jeito nenhum! Só trabalho. Inclusive a gente até pede que aconteçam estes momentos. Geralmente tem as festas de confraternização no final do primeiro semestre e do segundo. Mas geralmente, ninguém vai porque é o único momento que o funcionário tem para ficar com a família,

uma viagem programada, daí fica um número reduzido de funcionários.
(CROCHÊ)

Surge uma interrogação sobre como o ócio pode ser educativo ou fazer do ócio uma ação educativa. O ócio pode tornar-se educativo à medida em que se valoriza alguns aspectos da vida, especialmente, de si mesmo. No ócio, a pessoa é realmente sujeita do seu aprendizado, pois parte de si a vontade de aprender e não da necessidade de outro. Carece à escola a reflexão sobre este valor humano e ainda mais quando impossibilita este valor.

A escola controla todo o tempo e ao controlar o tempo pretende controlar a pessoa, como um processo de produção fabril, que controla todo o processo para produzir um produto. Porém, na produção do conhecimento escolar, não há um único produto a ser alcançado ou finalizado, pois educação é um processo de formação permanente, é a arte de formar e formar-se. Essa reflexão precisa fazer parte da escola. Na escola, faz-se o que é necessário e não o que é desejável, ou seja, há muito mais obrigações a serem cumpridas do que realização de anseios pessoais. Isso não quer dizer que os anseios não se encontrem com a obrigação, pois se não houvesse, o grau de satisfação com os seus fazeres seria mínimo, mas que há muito mais pressão por cumprimento de deveres do que prazer por realizar a vontade. Por isso, para os teóricos vivos, o ócio não entra na escola, mesmo que a origem do seu nome remeta a ele. Porém a boa educação escolar também é boa para o ócio e ela pode preparar os alunos para aproveitar o tempo livre em que têm e terão, no futuro, fora da escola.

No tempo da “*scholé*”, do ócio grego e latino, os professores eram mestres e os alunos discípulos, ou melhor, eram todos filósofos, que estavam em busca da sabedoria por amarem-na. Através dos diálogos, das partilha, das vivências, os discípulos apreciavam seus mestres e o que diziam. Aprendiam porque o mestre-filósofo orientava, exortava, defendia, propunha aos discípulos e estes, por apreciarem os ensinamentos magistrais, seguiam-no e tentavam superá-lo. Aprendiam pela admiração de quem formulou um conhecimento e um caminho para que os outros também pudessem formular o próprio conhecimento. Paulo Freire, assim, afirma “na admiração do mundo admirado, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor.” (FREIRE, 1983, p. 57)

Com pesar, percebe-se que os modelos dos mestres, célebres na Academia, no Liceu e mesmo nas universidades medievais, foram substituídos pelos pedagogos, no sentido original do escravo que, na Grécia Antiga, conduzia a criança à *scholé*, aos mestres. Os pedagogos eram os transmissores do conhecimento já elaborado na tradição e da sociedade e não do conhecimento a se elaborar ao longo da vida. Eram dignos trabalhadores porém não tinham liberdade de ensinar o que pensavam ser certo, mas o que seus donos recomendavam. Do professor retira-se o aspecto magistral para impor-lhe o aspecto do pedagogo-escravo³⁶, que não tem liberdade, que não tem autonomia, que somente ensina, sob um controle, para a inserção na comunidade, que alguns pensam ser cidadania, condição dos “homens livres” que participam ativamente e autonomamente na sociedade.

O fato é que, no cotidiano de muitas escolas, é negado ao professor o direito à concepção e à avaliação do seu trabalho. Por isso, é fundamental perguntar se no cotidiano da sala de aula o professor é, de fato, o autor de seu trabalho, ou simplesmente ocupa mero lugar no processo de burocratização da escola, à imagem e semelhança da divisão social do trabalho aos moldes da empresa (CARVALHO, 2005, p. 17)

É a tese básica da proletarização dos professores, em que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia. Uma perda de controle sobre o trabalho do professor, que ficou submetido ao controle e às decisões do capital, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Ao aumentar os controles do trabalho, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando o individualismo. (CONTRERAS, 2002, p. 37)

³⁶ Quando afirmo “pedagogo-escravo”, não faço referência aos graduados no curso de Pedagogia e nem aos profissionais formados em Pedagogia. É uma referência à origem da palavra Pedagogos, que une dois termos gregos ‘paidos’: criança e ‘agógos’: caminho. É uma crítica não dirigida exclusivamente aos pedagogos, nem aos professores como um todo, mas a uma prática escolar.

Pode-se deduzir que algumas escolas não são mais um espaço, tempo e condição de liberdade, negando as condições da *scholé* que lhes originou. Elas tornaram-se um instrumento necessário para formar seus cidadãos para a sociedade e não para si mesmos.

Delineou-se, assim, o plano da educação pragmatista, que visa o adestramento profissional e acentua critérios que, na verdade, sufocam a manifestação completa da natureza humana. Com isto, os homens deixaram de ser interessados para ser interesseiros. (MENDONÇA, 2001, p. 114)

Ao entrar em contato com as falas dos teóricos vivos, percebe-se que é necessária uma reflexão sobre alguns aspectos: a necessidade de retomar a originalidade da educação como um processo de formação e promoção humana, refletir sobre a formação do professor que é formando e formador; refletir sobre a escola enquanto instituição que não favorece, mas pode favorecer o ócio, para ser original e formadora de pessoas e não somente de trabalhadores. Assim, num ideal utópico, pode-se reviver o princípio de que “o homem precisa restabelecer o culto de si mesmo. (...) Trata-se do cultivo do próprio homem. (...) Ele deve ter consciência de que se educa a cada instante da vida”. (MENDONÇA, 2001 p. 118)

Este serão os temas dos diálogos no próximo capítulo, levando em consideração que o tema do ócio se prolonga até o tema da educação-formação ao longo da vida.

III – SCHOLÉ. Educação e tempo livre: um ideal de formação

...é essencial que a instrução seja mais completa do que é agora e que procure, em parte, educar e refinar o gosto, de modo que um homem possa gozar, com inteligência, do próprio tempo livre...
(RUSSELL, 2001, p. 39.)

O presente capítulo apresentará a pedagogia do ócio como uma contribuição para formação humana, fundamentalmente a do educador. Para esta fase do diálogo foram convidados diversos educadores que conceituam a educação como um processo de formação humana que não se encerra ao ambiente e condições da escola, mesmo que a escola seja o espaço privilegiado para a transmissão da cultura e para a formação humana.

Os teóricos bibliográficos que se farão presentes para urdir este diálogo são Freire, Carvalho e Rios, apontando princípios filosóficos na formação humana e na educação escolar. Contreras e Marcelo Garcia serão apresentados para versar sobre os modelos de auto-formação de professores. E os teóricos da pedagogia do ócio, Puig, Trilla e Cuenca Cabeza, falam sobre o papel da formação de professores na pedagogia do ócio.

Os teóricos vivos falarão intercaladamente com os teóricos bibliográficos, teorizando sobre suas percepções acerca do educar, sobre a sua formação autônoma e, posterior à fala de Puig, Trilla e Cuenca Cabeza, discorrerão sobre as lembranças de ócio que contribuíram para a sua formação.

Primeiramente será apresentado em que conceito de educação e formação se baseia esta parte para rumar ao parlatório. Adientemo-nos!

3.1 – Educare e Educere: princípios originais de uma formação humana.

“Temos muito pouco tempo para a educação ética da verdade e da coragem de ser. Para o conhecimento, temos toda a vida, mas se não formarmos desde cedo o homem ético, a mentira e o vício logo se instalarão, para nunca mais deixá-lo”
Sócrates

Ao falar de educação, será retomado a origem da palavra educação, formada por dois verbos latinos que oferecem subsídio para o processo dialético da formação humana.

Libâneo (2005, p. 72) aponta a etimologia em dois termos: *educare*, que quer dizer alimentar, cuidar, criar e *educere*, que significa tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado. Estes dois movimentos educativos evocam a complexidade do ato de educar.

O primeiro verbo deste duplo movimento – *educare* - aponta que educar é uma ação de nutrição com os elementos que favoreçam que a pessoa se constitua educada. Como a mãe que amamenta seu filho para que seja um ser forte e saudável, o ato de educar também é um ato de alimentar a pessoa com componentes culturais para que ela possa ser “forte e saudável” e exerça um papel no meio em que vive. Ao ser nutrido com os componentes culturais, a pessoa tornar-se indivíduo fortalecido corporalmente e espiritualmente para tornar-se um ser independente. O processo de nutrição da pessoa começa na plena dependência dos seus progenitores ou criadores até chegar na autonomia dela mesma em buscar sua manutenção e na interdependência do outro, os produtores, para conseguir o que lhe mantém forte. Ao fazer a analogia da nutrição com a educação, a pessoa que

está sendo educada, num processo contínuo, torna-se educadora de si mesma, busca por si o que lhe mantém forte e saudável para sua atuação na cultura.

O outro verbo que fundamenta o ato de educar – *educere* - refere-se a tirar para fora, modificar um estado. Quando se diz tirar para fora, mesmo que seja uma tautologia, é extremamente significativo o outro movimento do educar, pois faz referência ao extrair da pessoa os elementos necessários para que ela possa ser educada. Há aí a crença que a pessoa tem os constituintes necessários para serem educados e, estes elementos precisam ser manifestos, aparecerem, para que se tornem fenômenos³⁷. Ao concretizar o “tirar para fora”, o ato de educar mexe com o mais profundo do ser, de modo que o que estava adormecido desperte, o que estava velado se revele, o que estava submerso apareça. Ao educar, ser educada e educar-se, a pessoa sai do estado de potência para o de ação, uma modificação do ser que se torna algo, que vai formando-se à medida que “tira para fora” o que tem em si para estabelecer uma forma.

Assim, educar, nesse duplo movimento, é um processo de formação que nutre a pessoa com os elementos de que necessita para que ela faça o processo de tirar de si, de mudar a medida da forma que quer estabelecer. É necessário pensar que esse processo de formação é intencional, ou seja, que a forma que a pessoa estabelecerá é dependente da vontade de manifestar o que tem e de mudar, e é dependente do grau, qualidade, quantidade e uso da nutrição que recebe. Formar não quer dizer formatar, ou seja, determinar o formato de algo para receber dados. É estabelecer a forma de algo, ou seja, dar a forma a, ter a forma de, constituir-se e não colocar na fôrma. A forma depende dos dois movimentos educativos, entretanto, cada um estabelece a sua, pois ela é dependente do que a pessoa manifesta, do que tira de si mesma e do uso e da qualidade da “nutrição” que recebe.

Refletir sobre o processo de formação humana é refletir sobre o possibilitar à pessoa que se forme humana, torne-se humana em sua inteireza, constitua-se humana, desenvolva-se, tirando dela mesma os elementos necessários para sua formação e contribuindo com a pessoa com a apresentação – nutrição – dos elementos da cultura. O fim da educação é a formação da pessoa humana, num processo de amadurecimento do indivíduo para que ele seja pessoa no meio cultural, transmitindo-lhe os elementos culturais necessários para ser alguém ativo e

³⁷ Tudo o que é percebido pelos sentidos ou pela consciência

participante da sociedade. A formação designa o processo de desenvolvimento em que se manifesta ao exterior algo interior. Segundo Quintana Cabanas (1988, p. 39 apud THUMS, 2003 p. 72) “a formação é um processo complexo pelo qual se deve produzir uma personalidade estruturada segundo um modelo desejado.” E segundo Massi e Giacóia Junior, “a educação constitui, nesse sentido, o esforço histórico de autoconstituição da humanidade. É por meio dela que o homem (tanto o indivíduo como a espécie) chega a produzir por si mesmo, por intermédio da razão, o plano do próprio comportamento.” (MASSI e GIACÓIA JUNIOR, 1998, p. 351)

Os antigos gregos chamaram de *paidéia* a formação da pessoa humana individual, ou seja, a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína, a busca que o homem faz de si, da sua verdadeira natureza humana. Para os gregos o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si e do mundo, mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito.

A formação do homem grego desenvolvia-se numa interdimensionalidade, que considerava os aspectos essenciais do ser humano, como o *logos*, a razão, o *pathos*, o sentimento ou a sensibilidade, o *eros*, a dimensão corporal e do desejo e o *mythos*, a dimensão do mistério. Na *scholé*, o ser humano formava-se nos seus aspectos essenciais para a compreensão de si mesmo, constituindo seu *ethos* e para atuação social, ser cidadão na *pólis*. Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa, “a partir do Iluminismo, quando a burguesia chegou ao poder, a educação valorizou apenas o *logos*. As outras dimensões foram descartadas. (...) A educação na *paidéia* era interdimensional, pois valorizava a razão, o sentimento, a corporeidade e o *mythos*, a fé” (SEMLER, DIMENSTEIN e COSTA, 2004, p. 21-22)

A *paidéia* grega formava o ser humano como um todo, a fim de que ele se constituísse uma identidade, ou uma ética, propriamente dita. O *ethos* grego, de onde surgiu a palavra ética, indica a “morada humana, a morada que o enraíza na realidade, dá-lhe segurança e permite sentir-se bem no mundo.” (BOFF, 2000, p. 34-35) É uma morada que é construída pela atividade humana, ou seja, indica o modo como o ser humano constituiu-se humano, com suas compreensões, valores, escolhas e uma certa maneira de agir. O *ethos* se traduz por ética. É uma realidade da ordem dos fins fundamentais, com valores imprescindíveis, com princípios fundadores das ações.

“O centro do *ethos* (moradia) é o bem, pois somente ele permite que alcancemos nosso fim, que consiste em sentirmos bem em casa. E nos sentimos bem em casa (temos um *ethos*, realizamos o fim almejado) quando criamos mediações adequadas, como hábitos, certas normas e maneiras constantes de agir”. (BOFF, 2000, p. 35)

Quando se afirma que a educação - ação de formação da pessoa humana - constitui-se uma ética, diz-se que na educação há uma reflexão sobre o agir humano que formula valores, e por conta disso, apresenta aos educandos uma gama de valores culturais de uma sociedade. A partir da internalização do que foi apresentado e formulação dos próprios valores pessoais, os educandos fazem-se humanos para agir na sociedade e produzir cultura. É construir, edificar ou esculpir a casa do homem. Como afirma Vaz (1988, p.12) “o *ethos* é a casa do homem (...) o espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.”

O fazer-se humano só se manifesta à medida do comportamento da pessoa, que é marcado pelos valores culturais apreendidos e postos em prática. O *ethos*, jeito de ser humano, reflete os valores do *ethos* da sociedade, onde o indivíduo foi formado e para que nela se insira. É estabelecer os princípios para viver, como afirma Savater (1998, p. 35), é a arte de viver, de saber viver.³⁸

No campo da filosofia, a ética é uma reflexão crítica sobre a presença dos valores na ação humana. É um processo interno de formulação de costumes, da maneira de ser e de se relacionar na sociedade, de refletir sobre a ação humana que tende para o bem da comunidade.

“(...) mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é

³⁸ Rios (2005a, p. 101) indica com bastante clareza o significado do *ethos* nas modernidade: Na verdade, usa-se nas línguas modernas o termo *ethos*, mantendo-o em grego, exatamente para designar a maneira de agir e de pensar que constitui a marca de um grupo, de um povo, de uma sociedade. É assim que se faz referência ao “*ethos* americano” ou ao “*ethos* judeu”, por exemplo. No *ethos* se manifesta um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores.

amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.” (FREIRE, 2004, p. 33)

A ação educativa-formativa tem um componente ético à medida que forma o ser humano a partir de modelos que são considerados os melhores para a sociedade. A ação educativa é finalística, ou seja, é marcada pela intencionalidade objetiva de formar pessoas com características básicas de tal cultura. O componente ético da educação manifesta-se a partir do momento em que há a escolha de um modelo ou modelos, afirmando que estes devem ser seguidos e são os melhores, por isso, modelos. Não há ação educativa que não reflita sobre o bem que causará à pessoa e à sociedade se o formando apreender as características e valores apresentados como os melhores. Assim, constantemente, é necessário refletir sobre o que se espera de um processo de formação e sobre os agentes que mediam este processo para ver se os objetivos traçados são realmente os melhores e se tendem para o bem do formando e da sociedade.

A educação envolve uma finalidade que implica uma necessária referência axiológica, uma relação ao mundo dos valores, ou uma relação ao Bem. Esta referência constitui a dimensão ética do processo educativo. Ela contém a questão da finalidade, da destinação, do para que da educação. (MASSI e GIACÓIA JUNIOR, 1998, p. 353)

A filósofa Terezinha Rios, em uma palestra proferida no programa de desenvolvimentos de executivos do Banco Rural em 29 de novembro de 2005³⁹, fez uma analogia do processo de formação com a escultura, em que o homem é escultor de si mesmo. “Michelangelo dizia isso, que ele ia só cinzelando, só tirando o excesso, que a coisa já estava lá. Quem é que sabe que em nós existe uma pessoa mentirosa? Quem é que sabe que em nós existe um amigo fiel? Quem é que sabe que em nós há anjos ou demônios? Só há uma possibilidade de saber: se nós formos esculpindo essas facetas, se nos revelarmos aos outros” e “O ser humano é o que ele planeja, o que inventa, o que determina ser, levando em conta os limites e possibilidades que encontra nas situações que vive”. Ao fazer essa analogia,

³⁹ RIOS, Terezinha de Azerêdo. A arte de ser Banco Rural. **Rural Competências**. São Paulo, n.5, 2005b. Disponível em: <www.rural.com.br/downloads/rural5jor.pdf>. Acesso em: 14 set.2006.

ensinou que o ser humano, esculpindo a si mesmo, constrói a história, formando-se em seu modo de ser na cultura.

Numa mesma perspectiva, Paulo Freire afirmou: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 2004, p. 53)

Os teóricos bibliográficos apontam o fazer-se humano que não tem um ponto final, um término, um fim, a não ser com a morte, que continua sendo o grande temor do ser humano. O ser humano constantemente se faz, se constrói, elabora seu pensamento sobre si mesmo e sobre a vida, pois ele pode ter controle de si mesmo, mas não das condições ambientais que vive, nem do seu próprio corpo como um todo, devido a indeterminação do tempo e especialmente do meio social. Cada pessoa, ao se fazer humana, faz-se à sua maneira interferindo na constituição humana de outros e sendo interferida com a maneira de ser dos outros que também se fazem humanos. São as condições da vivência na grande comunidade humana. Os educadores, nesta situação, influenciam diretamente na constituição humana dos seus educandos.

Por isso, há para o ser humano uma necessidade de formar-se constantemente, ao longo da vida, permanentemente. O ser humano se forma para a indeterminação, para a diversidade, para o inacabamento que são condições da vida humana.

Portanto, não há um único modelo formativo, visto que há diversas culturas e intencionalidades nas sociedades. Entretanto, na medida em que se escolhe bem, refletidamente, e para o bem, enquanto finalidade e qualidade do processo, escolhe-se e produz-se uma ética, uma maneira de ser humano. Ao menos, enquanto ponto de partida, é necessário refletir sobre os valores que compõem a formação humana na sua inteireza, desenvolvendo a pessoa corporalmente, intelectualmente, afetivamente, socialmente e espiritualmente e, não somente um ou parte destes aspectos, desconsiderando os outros e, pior, impedindo ou boicotando o processo reflexivo de todos os aspectos da vida humana. Carvalho indica a necessidade desse processo de reflexão a fim de que ele não se torne perverso. “O ato de ensinar passa pela reflexão na ação e pelo reconhecimento de que o ser humano historicamente sempre fez perguntas para resolver o problema da existência.” (CARVALHO, 2005, p. 185)

3.2 – Educação e formação humana: eixos éticos-epistemológicos

Nesta parte do diálogo, serão apontados alguns pressupostos filosóficos de uma educação-formação. Como já fora dito na seção anterior, não há um único modelo formativo humano, mesmo que todos eles têm como base e propõem uma ética do humano. Na história da humanidade, todas as instituições estabeleceram fundamentos e diretrizes para a educação do seu povo, ao instituir papéis sociais diferenciados e, a partir destes, organizar a sociedade. Todas as instituições vislumbraram um ideal de humano e um ideal social, e para alcançar estes ideais, estabeleceram modelos educativos.

Em nossa tradição ocidental, iniciada com os gregos antigos, houve diversas correntes pedagógicas, baseadas numa concepção de homem e de sociedade, que sustentaram as mais diversas instituições educativas, tanto formais quanto não-formais. No mundo e em nosso país, essas correntes se cruzam e entrecruzam formando um sistema de ensino.

Para falar em educação-formação, o célebre educador brasileiro, Paulo Freire (1921 – 1997), ainda é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade, pois soube, a partir de um processo de conscientização – a relação entre o pensar e o agir, a descoberta da razão de ser das coisas - , ensinar os educandos a “ler o mundo” para transformá-lo. Conhecido pelo seu método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento assumidamente ético-político. Para Freire,

a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 40)

Quatro eixos temáticos – Crítica, Emancipação, Liberdade e Autonomia - serão destacados da concepção de educação de Paulo Freire, que para ele é um ato de intervenção no mundo, especialmente a partir da leitura da Pedagogia da autonomia (publicado em 1996), em que o filósofo da educação procurou sistematizar e sintetizar os saberes necessários para a formação de professores e professoras comprometidos com a educação de sujeitos autônomos, que é uma das finalidades da educação para e pelo ócio.⁴⁰

A opção por esta obra deu-se, primeiramente, por querer “escutar a voz” do filósofo da educação que refletiu as condições de produção do conhecimento escolar a partir da realidade brasileira, mas que não é exclusiva para a realidade brasileira, visto que Freire formou e divulgou os Círculos Populares da Cultura em diversos países, especialmente os países em desenvolvimento e, é reconhecido mundialmente por sua pedagogia crítica. Posteriormente, na Pedagogia da Autonomia, Freire sintetiza seus ensinamentos sobre o “pensar certo” que deve orientar a prática educativa. A Pedagogia da Autonomia,

Representa o encontro ético entre o ensinar e o aprender, entre os educadores e educadoras, educandos e educandas em constante processo de aprendizagem: de leitura crítica do mundo, de um compartilhar de princípios e ações, de um compromisso educativo que faz de cada intervenção/transformação um passo para a liberdade. (ALBUQUERQUE, 2001, p. 119 - 220)

Segundo Carvalho (2005, p.37), “o pensamento educativo freireano oferece referencial teórico que possibilita aos educadores a construção de prática educativa rebeladora da alienação, sobretudo de deslegitimação do processo educativo capitalista”.

⁴⁰ Há muitos outros eixos temáticos na obra freireana, entretanto, os cinco destacados apresentam itens necessários para a compreensão da formação humana e a contribuição da pedagogia do ócio para a formação.

A pesquisadora Ana Lúcia de Freitas, fez uma breve mas profunda síntese da prática pedagógica a partir dos princípios de Paulo Freire que penso ser oportuno apresentar neste diálogo:

(...) em primeiro lugar, a concepção de educação como um ato crítico de construção do conhecimento emancipatório; em segundo lugar, a concepção de professor como um sujeito histórico, produto-produtor das experiências sócio-culturalmente vivenciadas, e que, portanto, atua pedagogicamente segundo sua identidade pessoal-profissional criticizada nesse processo; e em terceiro lugar, o entendimento de que no processo de conscientização constroem-se possibilidades de reinvenção das práticas escolares na perspectiva da sua democratização, mobilizando a inteireza dos sujeitos ao compromisso com a criação do inédito-viável. (FREITAS, 2007, p. 14)

É necessário ter sempre em vista que a finalidade da educação-formação é que a pessoa se torne sujeito da própria história, no reconhecimento de si em relação com o outro. É a construção da identidade na alteridade.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2004, p. 41)

Primeiramente, destaca-se o eixo da crítica. A crítica é um juízo de análise ou exame de valor⁴¹. Para Freire, não há conhecimento, e por conseqüência, docência nem discência, sem crítica, tanto que sua pedagogia é conhecida como pedagogia crítica ou pedagogia progressista.

A crítica é um dos frutos da curiosidade epistemológica, em que o educando supera a dúvida ingênua, base do conhecimento do senso comum, e busca, por meio de métodos rigorosos, sanar a dúvida. A busca pelo saber, rigoroso, disciplinado, por meio da pesquisa, é fruto da vontade da inserção no mundo, lendo-o no rigor do método e analisando as razões que o povoam, inteligindo-o. “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados com maior exatidão”. (FREIRE, 2004, p. 31)

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (idem, p. 85)

⁴¹ A palavra crítica vem do grego e possui três sentidos: capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito ou pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma idéia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica. Neste caso, a crítica freireana contempla estes três significados. (Cf. CHAUI, 2003, p. 19)

Ao realizar a reflexão crítica, criam-se oportunidades para que os educandos tornem-se sujeitos de conhecimento. A crítica manifesta-se através do diálogo, da problematização, da curiosidade epistemológica, da participação ativa do educando de modo que ele se perceba como sujeito-parceiro de outros sujeitos, assumindo-se como sujeitos históricos, social e culturalmente situados.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 2004, p. 32)

No mesmo sentido reflete a filósofa Terezinha Rios ao afirmar que

Educação é socialização do conhecimento. (...) A socialização só se pode fazer concretamente ser for no sentido de despertar uma consciência crítica, caso contrário o que se tem é determinação de uma única direção, contrariando a idéia de um sujeito livre, com direito e possibilidade de expressão e em virtude disso à formação de uma opinião, conhecendo uma realidade que é múltipla, diversificada. (RIOS, 2006, 10)

Carvalho propõe que a educação há que oferecer,

(...) uma formação teórica sólida que possibilite a cada estudante aprender a pensar crítica e criativamente o contexto que está inserido, visando desenvolver suas potencialidades cognitivas na perspectiva de ampliar sua capacidade de inteligibilidade de mundo e autodirigir-se. (CARVALHO, 2005, p. 61)

Freire também indica a necessidade de se recuperar a crítica na e da prática docente pois, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (op. Cit, p. 22). Aprender criticamente implica a presença de educadores

criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes. É necessário um bom educador que tenha profundo amor pelo conhecimento.

Faz-se necessário tratar sobre o papel da pesquisa na construção da criticidade. A pesquisa é a busca de uma resposta significativa a uma dúvida ou problema. É um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico para descobrir respostas para problemas que são propostos pelo aprendiz. Exige um inquérito ou exame cuidadoso para descobrir novas informações ou relações, ampliar e verificar o conhecimento existente. Requer atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras e a aprendizagem parte das observações próprias para indagar sobre o conhecimento e o próprio mundo.

Partindo da curiosidade, que dependendo dos meios favorecidos ou negados, pode se tornar epistemológica, a pesquisa tem um papel fundamental neste processo de desenvolvimento da criticidade e de um “pensar certo”. Para Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem que se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (idem. p. 29)

Assim, percebe-se que pela pesquisa, o aprendiz toma para si a construção do conhecimento, revelando-se sujeito de necessidades, entendimentos e vontade e que é capaz, através da pergunta, ou de uma pedagogia da pergunta, formular conhecimento e reconhecer a si mesmo como conhecedor. A indagação é o meio pelo qual o conhecimento é formulado, pela consciência de quem pergunta, o sujeito, e o reconhecimento do que é perguntado, o objeto.

Das condições apresentadas pela crítica, aparece o segundo eixo, a emancipação. Compreende-se por emancipação a conscientização de si enquanto sujeito inserido no mundo e que constrói a própria história, que se percebe influenciado e preso às amarras das dominações ideológicas, e ao assumir a condição de sujeito, luta por desvencilhar-se das imposições ideológicas e materiais que diminuem a pessoa em sua dignidade humana. A emancipação é sempre um processo auto-reflexivo, auto-executável, auto-crítico para uma mudança de

condição de ser dependente ideologicamente para ser livre, capaz de escolha e de auto-determinação, que assume a ideologia que melhor se configura a si mesmo, ao invés de sentir-se preso ou subjugado a ela. É ação do próprio sujeito. A emancipação forma uma nova cultura, uma ética livre, a real cidadania.

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história... Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1997, p. 100)

Freire criticou e recusou exaustivamente a educação bancária contrapondo-a com a educação crítica. Na educação bancária, o educando é visto como um recipiente em que são depositados os saberes necessários, com autoritarismo, impedindo a necessária criatividade do educando e do educador. O “bancarismo” tem um poder apassivador ao conceber o educando como um ser vazio a quem o mundo enche de conteúdos.

Neste aspecto, Freire argumenta contra a concepção bancária de educação, pois que não promove a emancipação, ao contrário, reduz o ser humano ao “autômato”, negando-lhe a possibilidade de ser mais.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1997, p. 59).

Freire vislumbrou um projeto de educação que almeja a libertação, humanização e emancipação humana. Para isso, o processo de conscientização é fundamental, pois a conscientização exige que o sujeito crie sua existência com o material que o mundo lhe oferece, baseando-se numa relação consciência-mundo. É uma “leitura do mundo” que é uma leitura de nós mesmos e das circunstâncias que

nos rodeiam. “Afiml, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2004, p. 54).

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. (idem p. 54)

Quando Paulo Freire se refere a “um corpo consciente” ele nos alerta exatamente para nos olharmos e olharmos os educandos como sujeitos curiosos pelo saber, mas que vibram e se entusiasma com a descoberta de si mesmos seja em relação à própria experiência do viver, seja em relação à experiência do saber, com a comunicação do saber, com as dimensões que o saber mais desvela seja no plano das emoções com os outros, na alegria e no prazer de viver e sentir a vida pulsando. (GARCIA, 2007. p. 61)

Ao fazer uma reflexão estabelecendo a ligação entre o ócio e a educação para que ele seja educativo, parte-se da reflexão das sujeições que o trabalhador e, singularmente, o professor passam no mundo capitalista que prende os indivíduos aos ideais do trabalho, da riqueza, da produção e acumulação desmedidas em detrimento da condução livre do seu viver e do pensar. O ócio refletido e educado ajuda a desvencilhar dessas imposições ideológicas.

Ao falar da emancipação, já foram apresentados alguns aspectos da libertação. Para Freire, a educação é um ato de liberdade, de sujeitos livres, de sujeitos de escolha. Na busca da melhor compreensão da atividade educativa, percebe-se que, além do desejo e de consciência, somos seres de liberdade, de escolha. “Faz parte do aprendizado a assunção das conseqüências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso que a decisão é um processo responsável”. (FREIRE, 2004, p. 106) Liberdade é o terceiro eixo do processo de formação humana.

Uma educação libertadora é uma educação crítica, problematizadora, que estimula a esperança que permite que o sujeito quebre a corrente da alienação e

supere a sua condição servil, possibilitando o nascimento do sujeito que elabora seu próprio saber. Compreender que os mundos da cultura, da história, da educação, estão dialeticamente articulados, é reconhecer o direito de pensar e exercitar a liberdade, a opção, a decisão. Por isso a educação deve ser um espaço de liberdade para a conquista da liberdade, pois onde há esta, a pessoa vai fazendo opções e assim constituindo sua libertação. Ensinar exige liberdade para decidir e a própria decisão é o fundamento da liberdade. Segundo Celso Vasconcelos, “a liberdade é o grande substrato do ser humano; quando nossa liberdade é violentada, sentimo-nos menos, negados em nossa humanidade.” (VASCONCELOS, 2007, p. 71)

A liberdade tem um duplo desdobramento: liberdade de (imposição, opressão) e liberdade para (proposta, projeto). A liberdade tem este sentido radical de superação das amarras, dos condicionamentos; contudo, não se fecha em si mesma; para realizar-se, precisa investir num caminho, numa direção escolhida pelo sujeito. (idem)

Uma das problemáticas acerca da reflexão sobre a liberdade é a do limite da mesma e sua intersecção com a responsabilidade. Para Freire (2004, p. 85), “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele.” A liberdade não pode ser confundida com o *laissez-fair*, ou fazer tudo que dá vontade, sem comprometimento com o resultado da ação. Isso não é liberdade, mas libertinagem, um desvio de conduta.

Freire afirma que “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (idem, p. 18) O ato de conhecer deve associar uma prática educativa à possibilidade de tomar consciência de ser um ser de opções. Opção de educar para a manutenção dos valores dominantes ou para questionar os valores dominantes numa perspectiva crítica de compreensão da realidade, bem como de sua possibilidade de ser transformada. Esse continua sendo o sentido da educação, que tenderá à autonomia da pessoa.

O conceito de liberdade deve ser examinado em relação com o de autonomia, entendida como capacidade de autocontrole, de

autodeterminação individual, base necessária para dar sólido fundamento à vida social. É livre quem é (...) consciente de seus deveres e direitos, e capaz de conduzir-se autonomamente na vida. Portanto, liberdade não é um dado imediato, como crêem os teóricos dos direitos naturais, mas é o resultado mais importante da educação (BETTI, 1981, p. 58 apud RIOS, 2004, p. 62)

Por fim, o último eixo que se desvela é o da autonomia, que para Freire “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (op. Cit., p. 107). Autonomia pode ser entendida como a autodeterminação, para que a pessoa tome o próprio destino em suas mãos. O educando não é tratado como objeto (meio), mas enquanto sujeito e fim em si mesmo. É um sujeito capaz e livre para construir e reconstruir o que lhe é ensinado.

(...) escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (FREIRE, 2004, p. 93-94)

Em sua etimologia, autonomia vem do grego, resultado da composição do pronome reflexivo, com posição atributiva, *autos* (próprio, a si mesmo, independente) com o substantivo *nomos* (lei, norma, regra). Para os gregos, significava a capacidade de cada cidade de se auto-governar, de elaborar seus preceitos, suas leis, dos cidadãos decidirem o que fazer. Era a afirmação do ser cidadão e a negação do ser escravo. Era a qualidade inerente ao ser cidadão. A filosofia define a autonomia como ser a lei para si mesmo, agentes autônomos são agentes auto-governáveis.

Segundo a moral kantiana, a autonomia indica a capacidade apresentada pela vontade humana de se auto-determinar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida. Opõe-se à heteronomia, que é a sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem. Segundo Kant, sujeição da vontade humana a impulsos passionais, inclinações afetivas ou quaisquer outras determinações que não pertençam ao âmbito da legislação estabelecida pela consciência moral de maneira livre e autônoma.

Rios define autonomia como “a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes.” (RIOS, 2005a, p. 121)

A autonomia é uma conquista, fruto de um processo educativo que passa pelo desenvolvimento da vontade, das opções, das responsabilidades, compreensões e do juízo, do “pensar certo”. É a grande aspiração da educação, especialmente do *educere*, que almeja formar um indivíduo que conquiste a condição de ser sujeito do conhecimento e de si mesmo, e que não precisa ser pressionado por imposições, condições e motivações externas para agir. É uma pessoa que age conforme sua consciência, sua ética. Suas ações baseiam-se na clareza de si mesmo e no alcance e responsabilidade de seus atos.

Mesmo tendo a consciência do ser inacabado, o indivíduo autônomo é aquele que busca por si mesmo realizar-se, luta por um ideal, é protagonista da sua educação para alcançar um modelo, uma utopia. Percebendo-se inacabado, percebe também que sua autonomia é um processo que não tem fim, na medida em que está em contínuo aprendizado e contínua formação.

“a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.” (FREIRE, 2004, p. 107)

A autonomia não significa independência, mas sempre é relativa a uma dada situação ou contexto. Somos seres sociais e interdependentes. Reconhecer-se autônomo é reconhecer a alteridade, o *alter*, o outro. Só é se reconhece auto aquele que percebeu-se em relação ao outro, que é um diferente, mas mesmo assim há o respeito pela diferença e uma luta para manter-se a si mesmo. É o respeito mútuo – respeito a si mesmo e respeito ao outro. “O reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o autoconhecimento e a exigência de respeito da parte dele.” (RIOS, 2005a, p. 124)

Mesmo que não tenha sido identificado como um dos eixos éticos, o compromisso político ou solidário aparecerá como fruto desse processo de

formação. Não há indivíduo que esteja em processo de formação que não atue politicamente ou solidariamente para formar outros indivíduos em pessoas humanas e lute por uma sociedade mais justa e fraterna.

Educação é intervenção no mundo. A pessoa é um ser social e de escolhas, que à medida da sua educação, intervém politicamente no mundo ao dialogar, potencializar suas escolhas e concepções de vida, transformá-las em ação e organizar o ambiente de acordo com o seu poder. É no espaço da *polis*, que a formulação do *nomos* se manifestará e instaurará o *ethos*, ou seja, na organização social que as regras, normas, leis se formam e manifestam a ética, a percepção dos valores da ação humana. Rios afirma que, “ é no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos.” (RIOS, 2005a, p.104)

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2004, p. 98)

Magistralmente, a filósofa Terezinha Rios trilhou os elementos que constituem uma formação humana que parte da consciência crítica à atividade política, transcritos abaixo:

Fazemos referência a querer político, a missão histórico consciente e conseqüente, a ampliação da margem de liberdade. Vontade, liberdade, conseqüência – conceitos que estão sem dúvida no terreno da ética-política. A articulação desses conceitos é que nos auxilia na busca da compreensão da competência do educador, pois constatamos que não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é preciso construir. (RIOS, 2004, p.57)

Reforça-se aqui o apelo de Paulo Freire ao declarar que “nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo.

Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de “a unidade dialética contraditória” entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.” (FREIRE, 1998, p. 45).

3.3 – Formação de professores: modelo de autoformação.

Depois de ter tratado sobre os fundamentos da formação humana, faz-se necessário refletir sobre a formação específica do professor, enquanto ser humano e enquanto agente educacional, principalmente como mediador do processo de aprendizagem do educando, que provoca o desenvolvimento de sua e da imaginação criadora do educando. O professor é aquele que “tem a habilidade de criar condições pedagógicas objetivas de espaço e tempo para que o aluno possa viver, pensar e refletir.” (CARVALHO, 2005, p. 190)

Para tratar desta temática, Paulo Freire, Terezinha Rios e Ademar Carvalho continuarão presentes, e os teóricos Marcelo Garcia e José Contreras tomarão parte neste diálogo.

É partindo da premissa de Paulo Freire que afirma que não há docência sem discência e que é formar é muito mais que treinar, que se fará uma reflexão sobre a formação do professor que é formando e formador ao mesmo tempo. “A profissão docente exige formação e auto-formação que passa pela aquisição de uma atitude científica que leva a interrogar e a problematizar o real e a pôr-se a si próprio em questão, enquanto elemento desse real.” (ESTRELA, 1992, p. 119 apud CARVALHO, 2005, p. 205)

Formação de professores, refere-se ao processo de se constituir professor, um profissional do ensino, que por meio de motivação interna, busca desenvolver uma competência profissional através das possibilidades de aprendizagem e da reflexão das suas experiências.

Medina e Dominguez (1989, p. 87 apud Marcelo García, 1999, p. 23) consideram

a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova a aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

Para estes autores, a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, constituindo assim, uma identidade docente que se revela num estilo de ensinar.

Todos os teóricos têm clareza sobre o modelo de professor que almejam formar para realizar uma educação eficaz, ou, em outras palavras, como geralmente se referem ao serem perguntados, o que é ser um bom professor. E os professores em geral também querem ser bons, pois ser bom é o que define a boa qualidade do trabalho e da realização pessoal. É um critério de valor da ação e presença humana.

Paulo Freire, em uma das últimas entrevistas dadas ao CENPEC-SP, quando lhe foi perguntado sobre o bom professor elencou as características básicas do educador:

(...) “amorosidade” – profundo amor ao aluno e ao conhecimento; “tolerância” – ser capaz de aceitar a diferença e conviver com ela como um valor numa postura radicalmente condenatória de qualquer forma de discriminação; “aceitação” – de todos aqueles que não possuem o “trato” esperado porque eles certamente são mal tratados pela vida; “coerência” – o grande testemunho de lealdade e “profissionalismo” – reconquistar o direito de brigar – o que deve mudar é nosso jeito de brigar, mesmo para ganhar “menos imoralmente para viver menos imoralmente”; “lutar por um país menos feio” – porque ninguém nasce para ser feio – a gente se torna feio ou bonito na medida em que a gente luta com alegria e esperança. E, por fim, o legado da esperança: o educador deve arranjar um jeito de regar todos os dias a esperança como se rega uma plantinha. (FREIRE apud STRECK, 2001, p. 14)

O filósofo da Educação, Ademar Carvalho, numa manifestação poética, próxima a de Freire, mesmo num livro de denúncia, afirmou que “neste sentido, a ação mediadora do professor atua como uma semente espalhada pela terra. O tempo vai passando, e a ação pedagógica vai provocando a transformação que propicia o nascer e o crescer de um novo ser” (CARVALHO, 2005, p. 67)

O bom professor é aquele que cria fato, provoca uma consciência de justiça e liberdade no educando; é aquele que acolhe, conduz e caminha com o educando nas dificuldades existenciais; é aquele que coloca o seu saber em função da promoção humana do educando, com a finalidade de ajudar no projeto de construção do conhecimento e do assumir, enquanto sujeito histórico e ético na coletividade. (Idem, p. 66)

Já para a filósofa Terezinha Rios, a característica do bom professor se traduz nos termos competente ou de boa qualidade, que alia as dimensões técnica – capacidade de lidar com os conteúdos e sua mediação - , política – participação na construção coletiva da sociedade - , ética – orienta a ação na direção do bem coletivo - e estética – presença da sensibilidade e sua orientação criadora - na atividade docente.

(...) o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza de todos os recursos que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2005a, p. 107)

Ao identificar estas qualidades a serem alcançadas na atividade docente, a elaboração de um trajeto formativo faz-se necessário para adquirir esta forma que cada um - indivíduo, instituição ou sociedade - estabelece para ser bom professor e desenvolver uma boa educação.

Um dos modelos de formação de professor é o da autoformação, que “é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.” (Debesse, 1982 apud Marcelo Garcia, 1999, p. 19). Inclui todas as atividades de formação na qual a pessoa toma a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de planejar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem.

É um modelo de formação em que concebe que o indivíduo é capaz de iniciar e gerir a si próprio os processos de sua formação e que há uma relação de determinação intrínseca entre autonomia docente, desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular (cf. MARCELO GARCIA, 1999, p. 150).

Essa formação baseia-se no processo de aprendizagem do adulto que autonomamente adquire novas idéias, competências e atitudes, por ser responsável por si mesmo e no planejamento e desenvolvimento de suas principais experiências, inclusive de aprendizagem. Segundo Marcelo Garcia, (idem, p. 53) “aprendizagem autônoma é mais presente em pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade de tomar decisões e capacidade para articular normas e limites de atividade de aprendizagem, assim como capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência.”

Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as atividades de desenvolvimento profissional. (Idem, p. 150)

Nesse processo de autoformação, o professor vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino. Através da consideração das próprias experiências, refletidas criticamente para formular concepções que se revelarão em mudanças na prática pedagógica, o professor passa pela autoformação. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.” (FREIRE, 2004, p. 58) A afirmação de Paulo Freire exemplifica o sentido de formar-se por meio das considerações das experiências vivenciadas, não só na prática docente, mas durante toda uma vida vivida e a se viver. É o assumir e assumir-se, na formação, a própria identidade cultural constituída por experiências históricas, políticas, culturais e sociais e o respeito e partilha destas. É um processo de formação permanente, um processo contínuo que ocorre durante a vida toda do professor, que produz a vida do próprio professor.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os processos e percursos

próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25)

A autoformação implica autonomia pessoal e profissional de professores, autonomia de formação e de ação.

Segundo Contreras, a autonomia

deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade. (2002, p. 204)

Representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. No entanto, não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas. (idem, p. 199)

O desenvolvimento da autonomia e o desejo dela marcam a ética do professor enquanto produtor de conhecimento, tanto da sua área específica do conhecimento quanto do conhecimento pedagógico. Ele é o sujeito de conhecimento, que percebe-se emancipado das pressões mercadológicas e ideológicas, propõe aos educandos que também busquem se tornar sujeitos-produtores de conhecimento. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente.

A idéia de compromisso com a comunidade chama a atenção sobre o fato que o próprio exercício da função de professor é um exercício público, que não pode responder ao exclusivo desejo ou definição construídos sobre as pretensões educativas dos profissionais, à margem da comunidade e seus interesses e valores. (idem, p. 200)

O debate acerca da autonomia dos professores não é para tornar a autonomia um individualismo competitivo, mas vê-la como uma identidade e afirmação da capacidade crítica, de auto-determinação, de auto-aprendizagem e de intervenção nos problemas sociais e de proposição de alternativas que se apresentam junto ao espaço educativo. É o “desenvolvimento de uma nova cultura

profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.” (NÓVOA, 1995 p. 26).

3.4 - Os teóricos vivos falam sobre educação, formação, autonomia e de autoformação.

*Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
daqueles que velam pela alegria do mundo.
Caetano Veloso*

Os eixos temáticos dos teóricos bibliográficos analisadas até o momento são os mesmos dos professores, teóricos vivos. Ao serem perguntados sobre seus conceitos de educação, educação para a liberdade, sobre autonomia e sobre a autoformação, os teóricos não revelam um referencial teórico em que se baseiam, mas em concepções que foram formadas a partir do que pensam, de como agem e também da sua formação inicial. São teorias formuladas a partir das suas práticas, das suas vivências que foram se tomando forma a partir dos questionamentos da entrevista.

Esta parte do diálogo em que foram inquiridos sobre suas definições é que gerou mais desconforto dos teóricos vivos pois eles não têm formulado com exatidão estes conceitos teoricamente. Os professores estão produzindo conhecimento no universo da pedagogia, entretanto não partem de um conceito ou de uma definição “estanque” para produzir o conhecimento. Estão imersos em uma área do conhecimento que lhes é tão “confortável”, “natural” e “não-problemática” que não é necessário formular um conceito sobre ele, pois é um conhecimento que está sendo feito no cotidiano natural dos professores, que pouco exige definições.

Isso não quer dizer que não reflitam sobre o conceito, mas o conceito não é ponto de partida do agir pedagógico, e, sim, uma formulação que não é a mais necessária para a produção do conhecimento.

Sobre o conceito de educação, as formulações são as mais variadas, como são vários os significados do que é educar. As formulações dos teóricos vivos partiram do que entendem do seu ofício de educador, ou seja, da sua ação enquanto educadores dos educandos, o que não exclui o entendimento que os professores também são educandos. São auto-referentes e isso é muito positivo, pois dá veracidade ao discurso, ou como disse Paulo Freire, educar é um ato de coerência.

A palavra educar é carregada de significados. Na verdade, quem educa também aprende. Eu acredito que minha concepção de educadora é também de aprendiz. Mas a motivação maior é de provocar os educandos a pensarem e a construir seu conhecimento. Educar é um processo, dialético, porque o educador educa mas também aprende. E ao mesmo tempo é provocar, instigar, mediar para que o aluno possa também construir seu conhecimento. (CONVERSA COM AMIGOS)

Educar para mim, não é um processo de transmitir conteúdos, passar conteúdos e o aluno tem que assimilar, como se fosse um depósito. Para mim, a educação é cultivar, partir daquilo que o aluno tem como experiência, e, daquilo que ele tem como experiência, o professor procura elementos para o aprendizado dele. Ou seja, tirar do que ele já tem algo para que ele possa usar como ferramenta para a formação integral dele, no campo dos valores, da conduta, espiritual, respeito, como um fator integral de vida. (ANDAR DE MOTO)

Para a professora Crochê, educação é “mostrar o caminho, dar diretrizes às pessoas. Não dar a sua verdade, mas mostrar o caminho do bem, do que é bom, e o que vai ser usado pelo aluno na vida dele.”

Percebe-se que, na fala dos professores, há uma grande variação dos sentidos da educação, entretanto, concebem a educação num sentido amplo, que não se restringe a instrução, mas a formulação de valores e de conhecimento pelo educando. As concepções educativas de Freire se fazem presente na fala dos professores, especialmente no processo dialético da produção do conhecimento, em que educando e educador se educam neste processo, apesar de o professor ter uma visão mais ampla e finalística do processo educativo e, assim, pode contribuir na formação do aluno.

Segundo Freire apud Carvalho, “o papel fundamental do professor é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”, sem se dissociar da relação dialética de que quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. (CARVALHO, 2005, p. 63-64).

O professor Andar de Moto fala sobre não se considerar o aluno um depósito, comparação que Freire fez ao denunciar a educação bancária e que o papel do professor é o de ajudar o aluno a manifestar o potencial que já possui.

É despertar o potencial de cada aluno tem. É, como se (o professor) fosse um instigador. Alguém que está lá para “cavucar”, para “mexer”, para deixar vir a tona o potencial que cada pessoa tem. Como Dom Bosco⁴² dizia, é como se fosse uma corda de violão, e o professor é como aquele que toca a corda para que ela possa vibrar. A função do educador é vibrar esse potencial, e deixar vir-à-tona este potencial que cada aluno tem. (ANDAR DE MOTO)

A professora Conversa com amigos trabalha com o conceito de liderança, em que o professor motiva e conduz o processo de formação e também é espelho, pois já tem uma forma estabelecida, entretanto continua se formando ao aprender e ao mostrar seu aprendizado aos alunos.

ele é um grande líder, que motiva os alunos a criar gosto pelo aprendizado, a buscar mais, incentiva, etc. E ele não pode deixar de ser um exemplo de vida. Querendo ou não, ele é uma referência para os alunos. Ele tem que dar um bom exemplo no sentido da leitura, de lazer, também de gostar de estudar, e ele deve ser um pesquisador nato, ou seja, estar sempre buscando construir conhecimento, lendo, estudando, e aprendendo com tudo aquilo que vê, seja uma educação popular ou acadêmica. E aproveitar cada momento como aprendizado para a vida dele. (CONVERSA COM AMIGOS)

A fala do professor Internet foi a que mais de diferenciou do grupo, pois este não acredita na capacidade do professor de educar, mas de ser somente um referencial para que o aluno se forme e aprenda algo.

⁴² Dom Bosco (1815 – 1888) foi um padre italiano educador, que elaborou o sistema preventivo e é fundador da congregação salesiana, que tem instituições educativas espalhadas em 128 países.

Não sei se estou equivocado, mas a educação vem de casa. A escola é espaço de aprendizado de conhecimentos. Quando se fala que alguém vai educar, não sei se é certo este termo educar. Porque a gente vai ensinar ou mostrar o caminho. Eu penso que eu não educo meus alunos, eu mostro caminhos, ensino... é difícil você pegar uma pessoa e falar assim, vai educá-la. Educar, pode ser até uma palavra forte, é adestrar. E a gente não “pega” aluno adestrado. A gente pode “lapidar” o aluno e, lapidar, a gente vai trabalhando com ele.

Não sei se nós, professores, estamos educando. Nós temos um perfil, somos referência para os alunos. Professor é referência.

[...]

Na atualidade, chamam o professor de mediador. Eu não sei se esta é a palavra certa, porque a gente não pode mediar as coisas, porque para ser mediador, há a necessidade de ser imparcial. E a gente não pode ser imparcial, tem que mostrar o ponto de vista sobre algo, respeitando o pensamento de cada um. (INTERNET)

O teórico Internet associa a educação aos bons costumes, ou seja, que a pessoa tenha valores e posturas necessárias para ter conteúdos ensinados na escola. Como o *ethos* é costume, morada humana, parece que o professor Internet tem a idéia de que a formação do *ethos*, através de um processo educativo, se dá em casa, ou vem de “berço” como diriam os antigos. O professor é um contraponto a este *ethos*, de modo que, ao ser referência de conhecimento e ter um posicionamento claro sobre a vida e sobre a educação, ajuda o aluno a refletir sobre o seu *ethos* ao oferecer novas informações e mantendo uma postura ética e clara.

Outro dado apresentado pelo teórico Internet que chama a atenção é sobre a mediação do professor. Ele critica este termo, por entender que o professor não está no meio, ou que fica no meio entre dois pontos, no caso o conhecimento e o aluno. Para ele, o professor não está no meio, ele toma partido de algo, de uma ideologia, tem um posicionamento, o que não deixa de ser um componente da autonomia do professor.

Entretanto, a palavra mediador, que tem a mesma raiz etimológica do estar no meio, do latim *medius*, não tem o mesmo significado. Mediador significa o ato ou efeito de mediar, de intervir, de ser intermédio, que estabelece a relação entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos. E o professor Internet, em suas falas, evoca esta característica do educador-mediador que apresentar seu conhecimento de algo e instiga o aluno ao debate, ao diálogo e à busca do conhecimento sobre algo que ao aluno interessa.

O professor é a referência, ele não pode ser imparcial, tem que mostrar o que ele pensa mesmo. - Ah, eu estou imparcial neste debate! – Não, ele tem que mostrar o seu pensamento. O professor tem que ser referência para que o aluno possa alcançar a sua autonomia de conhecimento, mesmo que ele não concorde com o professor e nem o professor concordando com o aluno. Mas o professor tem que deixar bem claro para o aluno que ele não pensa dessa forma. Assim, o aluno pode alcançar a sua autonomia, ao ter o professor como referência.

Por exemplo, ao falar de política, eu, como professor e cidadão, gosto de tal político. Porém isso não quer dizer que os alunos têm que concordar comigo. Mas para você vir para o debate comigo, você tem que ter conhecimento. E estes conhecimentos, os alunos têm que adquirir e buscar. E mostrar sempre para os alunos que você tem seu posicionamento. E dizer para o aluno que ele não tem que concordar com nada, mas que tem que ter conhecimento para poder ter essa discussão. (INTERNET)

Antes de tratar sobre a autonomia do aluno, os professores falaram primeiramente sobre o que é educar para a liberdade. Essa pergunta foi formulada, com base na análise dos teóricos bibliográficos já apresentados, por saber que a autonomia nasce do processo de escolhas que a pessoa vai fazendo durante a vida, reconhece suas escolhas, sente-se responsável por elas e é capaz de orientar-se a partir das escolhas feitas.

Porém, no discurso dos professores, a palavra escolha pouco aparece. Já a palavra responsabilidade aparece em todos os discursos. Para os professores, a assunção da responsabilidade pelos atos é mais importante do que fazer as escolhas, na educação para a liberdade. Motivados pelo grau de responsabilidade que os professores tomaram para si no processo educativo, de assumir o papel de educador, exige dos educandos que tenham a responsabilidade em assumir o seu papel de sujeitos de conhecimento.

A professora Crochê aponta com um pouco mais de evidência a escolha, evocando a idéia de livre-arbítrio. Também fala sobre consultar os alunos sobre o trabalho do professor e sobre o processo do conhecimento, visto que o aluno é o maior interessado nesse processo.

Educar para a liberdade é você mostrar as diretrizes para o aluno e o aluno vai percebendo isso e ele vai usar tudo isso com livre-arbítrio. E também o professor estar sempre pedindo que o aluno avaliar as aulas do professor, dar sugestões, ter a liberdade de falar assim: 'olha, professora, que tal a gente fazer isso? Ah, isso aqui não foi muito legal, foi muito chato este bimestre...'A educação para a liberdade é você também ouvir os alunos e dar essa liberdade para ele se expor. De repente ele nem sabe (direito) o que ele está falando, mas ele pode dar esta sugestão sobre sua aula. E

você, como profissional, pode receber esta sugestão e melhorar isso. (CROCHÊ)

Os outros teóricos vivos expressam que educar para a liberdade tem a ver com a responsabilidade assumida na condução da própria vida, a partir do apreendido na escola e na vida.

Está relacionado com educar para a autonomia. Que seja uma liberdade muito responsável, que implica em direitos e deveres, que o educando tenha a consciência de ser um cidadão e tenha a consciência dos seus compromissos, e ao mesmo tempo, ele é livre quando consegue escolher o que é melhor para ele. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Falar deste tema é até difícil para os alunos entenderem. Por mais que a gente explique, eles pensam que é o ato de fazer o que bem quiser, fazer ao bel prazer. Educação para a liberdade é exercer o que lhe é de agrado mas que tem em vista a consequência disso. O ato é feito mas há que ser responsável pelo ato. E que a pessoa entenda que não é o ato de fazer tudo o que quer, porque se assim fosse, quebraria várias regras de convivência pacífica. Educar para liberdade é a conscientização da responsabilidade dos atos, consciência na responsabilidade dos atos. (ANDAR DE MOTO)

É mostrar o caminho para que o aluno tenha o conhecimento, e o conhecimento com responsabilidade. Porque, com responsabilidade, ele (o aluno) alcança tudo. Ele vai alcançar a liberdade. (INTERNET)

O professor Andar de Moto apontou a dificuldade de tratar deste assunto com os alunos, pois há uma noção comum que a liberdade tem a ver com escolhas sem responsabilidade ou sem vislumbrar a consequência dos atos escolhidos. Educar para a liberdade é educar para a conscientização de que a liberdade não é libertinagem, agir sem perceber as consequências. Ser livre é ser responsável e responsável socialmente.

Na medida do possível, (o professor) falando, dando exemplos, e, às vezes, corrigindo alguns erros, por exemplo, o aluno achar que não é livre porque sua mãe não lhe deixa fazer o que quer; aí o professor deve argumentar – “perae”, ser livre é fazer tudo o que quer? Será que não é necessário um limite responsável? – Então, penso que o professor deve orientar nesse sentido. Não é fazer tudo o que quer, mas tem certas regras que são necessárias para o bom convívio do próprio ser humano que precisa disso para viver em sociedade. (ANDAR DE MOTO)

Ao falar sobre o tema da autonomia, a liberdade voltou à tona, como parte da autonomia, próximo passo deste diálogo. Também não é um termo sobre o qual haja uma clareza de conceito. Os teóricos destacaram pouco o que é a autonomia, porém deram pistas valiosas sobre o educador que educa para a autonomia.

O professor Andar de Moto e a professora Conversa com os Amigos propuseram uma definição de uma pessoa autônoma.

É ser capaz de autodeterminar a si próprio. Ela age de acordo com as suas leis internas, com as próprias convicções sem precisar de fatores externos coagindo-a para que ela possa orientar sua vida. Ela faz de acordo com sua experiência interna, seus valores internos... não é necessário que ninguém brigue ou diga o que é certo para que ela faça algo. (ANDAR DE MOTO)

Uma pessoa autônoma é aquela que tem iniciativa, e é criativa ao mesmo tempo, que não fica somente esperando a outra para falar o que ela deve fazer. Tem iniciativa, vai a trás do que deseja, tem um espírito criativo, e ao mesmo tempo, é livre. Livre para pensar, para criar, para motivar as outras pessoas também. (CONVERSA COM AMIGOS)

É bom notar dois princípios – a falta de coação e a criatividade - indicados pelos professores para tornar-se autônomo. Primeiro a desnecessidade da coação para agir. Percebe-se que esta falta de coação ainda é um ideal no processo educativo. O sistema educativo age fortemente coagindo os educandos para que aprendam a partir do “medo” do professor, da coordenação, da direção da escola, da prova, da nota, da reprovação, da exclusão e tantos outros fatores, ao invés de agir conforme sua ética, orientados pela admiração ou afeto com os educadores.

E a coação dos professores também é feita por um sistema educacional que oprime o professor com má remuneração, com condições de trabalho que não lhe garantem a autonomia para o planejamento, execução e avaliação de seu trabalho, com a burocracia que emperra o trabalho ao invés de facilitá-lo e o medo da coordenação em “boicotar” seu trabalho, da violência dos alunos e da comunidade quando insatisfeitos com os resultados, tornando-o refém na escola, entre outros fatores.⁴³ E na situação dos professores das escolas particulares, o receio de serem demitidos e de perder sua fonte de renda.

⁴³ Seria interessante conferir a pesquisa realizada por Tânia Zagury intitulada *Professor Refém*. Cf. ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

Os professores refletiram sobre sua liberdade de expressão no espaço escolar. Eles foram muito claros em dizer que têm liberdade de expressão, mesmo num ambiente de pressão. É a autonomia relativa que Contreras apontou.

Na escola, a gente esbarra muito com questões burocráticas. As questões burocráticas, às vezes, impedem que a gente faça algo que a gente acha que é correto e bom para o aprendizado do aluno. Ter que cumprir certa hora, certo cronograma, a gente deixa de fazer muita coisa que seria necessário aos alunos e à nossa própria realização. Só não acontece por causa da burocracia que é muito forte na escola.

Apesar de algumas vezes a gente se sentir um pouco acuado porque trabalha em um colégio católico e no final de ano qualquer um pode ser mandado embora, porque falou certa coisa que não foi do agrado da direção. Mesmo assim, eu me sinto à vontade de dizer o que eu quero, porém não digo tudo o que penso, mas o que eu sei que posso dizer que é do meu interesse e dos meus alunos, digo sim. Eu tenho liberdade, claro que não totalmente, pois ninguém a tem. (ANDAR DE MOTO)

Eu tenho liberdade de expressão porque eu lutei por ela. Foi algo construído, buscado por mim. Só que esta liberdade tem uma certa restrição porque sempre há a necessidade de ficar pensando em o que e como vai falar, quem vai falar, em que momento vai falar, porque a gente não sabe como isso será interpretado. Mas eu que sou bastante crítica, busco falar aquilo que eu penso, acredito na sinceridade, na honestidade, que a gente não pode ter máscaras, e falar o que acha, na hora que acha para ser melhor pessoa. (CONVERSA COM AMIGOS)

A professora Crochê, certificando-se da sua liberdade, defende a unidade escolar que trabalha.

Tenho autonomia na escola. Sim, desde que você mostre o planejamento, bem antecipado, bem organizado, a escola sempre me apoiou. Eu não tenho o que reclamar. Eu já tenho 12 anos nessa escola e todos os projetos que eu apresento, todo conteúdo, toda metodologia, toda visita, passeio, lazer, etc. Tudo o que tenho em mente para fazer, a escola apóia.

De certa forma, tenho liberdade de expressão na escola. Os diretores e coordenadores têm confiança, gostam do meu trabalho. Têm confiança e respeitam. A partir do momento que eles respeitam você, o que você fala, eles ouvem. Mas tem alguns momentos que... o que a gente pensa não dá para falar na hora. Tem que ser um momento bem especial para ser “colocado” (exposto) algumas coisas. Mas acredito que tenho liberdade de expressão na escola. (CROCHÊ)

O outro item que pode se destacar da fala dos professores sobre autonomia é a criatividade. A autonomia manifesta a criatividade a partir do momento em que a pessoa busca criar alternativas pessoais para solucionar

problemas e visualizar além das condições postas para a solução de problemas. Está intimamente ligada à imaginação, habilidade racional de combinar idéias. É a capacidade de inventar, de achar, descobrir, de não repetir, de encontrar soluções novas e de ter o espírito de luta e desafio para projetar o futuro. A criatividade é que move a cultura, propondo saídas para os problemas, rompendo com a tradição e fomentando novos conhecimentos.⁴⁴

A criatividade resulta de fantasia e realização. Acontece que é difícil encontrar alguém muito fantasioso, criativo e efetivo ao mesmo tempo. Quando ocorre, temos um gênio. Michelangelo foi um gênio. Não porque inventou a cúpula de São Pedro. Mas porque, após desenhá-la, aos 72 anos, convenceu o papa a financiar seu projeto, achou os escultores e os carpinteiros, e os dirigiu - eram 3 500 pessoas - por 20 anos, até a sua morte. Não havia apenas fantasia, mas uma grande realização. (DE MASI, 1999, p. 52).

A criatividade e a inovação são grandes marcas do pensamento autônomo, que é uma das exigências humanas da atualidade. Ela advém da combinação do jogo, da amizade, do amor, do lazer, da introspecção. Segundo João Paixão Netto,

Numa época como a nossa, em que o computador está desbancando o homem, a imaginação adquire toda a sua importância. Porque, se há caminho lógico para a execução de determinada tarefa, o computador a executa, é só programá-lo. Sabemos que esta máquina não é inteligente: apenas executa ordens numa velocidade espantosa, mais nada. Mas há um caminho pela frente, só a imaginação pode construir uma “ponte” para o desconhecido... Não há como programar um computador para compor uma sinfonia, um poema ou aproveitar ao máximo a natureza de um terreno para construir ali um edifício... Isso se inventa, e invenção é apanágio do ser humano. (PAIXÃO NETTO, 2003, p. 349)

As teóricas versaram sobre o papel do professor autônomo. Assim afirmou a teórica Conversa com Amigos: “o papel do professor, na educação para a autonomia, é de provocar os alunos, de não dar respostas prontas. Ele tem que estar junto, motivando...”. A professora Crochê fala da necessidade de o professor ser autônomo para a boa ação educativa “O professor é livre, é autônomo para

⁴⁴ Conferir o item 2.4 em que Domenico De Masi aborda as características da sociedade pós-industrial, entre elas a criatividade.

poder escolher as metodologias, ele é livre para poder usar vários momentos... (estratégias).”

Retoma-se aqui o pensamento do filósofo Carvalho que, reiteradamente, afirma que

A autonomia no pensar e agir pedagógico vislumbra espaço para que o professor possa criar, recriar e reinventar uma nova concepção de mundo, de homem, sociedade e educação, sobretudo refletir sobre seu modo de pensar, construindo assim uma nova prática de vida e de atuação pedagógica que seja capaz de encontrar caminhos para a promoção, na vida cotidiana, de uma aprendizagem significativa, visto que o ato pedagógico eficaz é aquele que cria sentido, vivifica e renova a experiência do professor e do aluno, possibilitando, assim, a produção de um novo conhecimento. (CARVALHO, 2005, p. 71)

A sala de aula é o espaço para que o aluno seja envolvido enquanto sujeito autônomo no processo de investigação e construção coletiva do conhecimento. Neste espaço o professor tem a nobre tarefa de orientar a aprendizagem do aluno. (idem, p. 248)

O professor autônomo media a formação dos educandos para que eles se tornem autônomos no seu aprendizado, para que se eduquem a si mesmos. A autonomia do professor vai-se fortalecendo à medida da sua autoformação, quando ele descobre seus gostos, vivencia-os e busca transformá-los em estratégias educativas para si e para os seus educandos.

Todos os teóricos vivos identificaram estratégias de autoformação que realizam para o seu desenvolvimento profissional.

Eu gosto muito de ler. Eu estou sempre lendo, estou sempre procurando coisa nova. Se lançou um livro, eu vou atrás, e aquele autor que está, às vezes, no chat falando de algum assunto, eu procuro ouvir. Eu estou sempre na internet pesquisando e eu procuro sempre ler uma revista com informações que estão relacionadas com educação. Sempre procurando.

Às vezes quando eu fico sabendo de cursos, eu peço para a escola para dar uma ajuda de custo porque é interessante. Se eu fico sabendo que vai ter uma palestra, um encontro, eu socializo com os professores. Eu acho que isso é importante. O professor não pode ser um mero transmissor do seu conhecimento, do seu conteúdo, mas deve conhecer holisticamente, ele precisa participar ou ler bastante porque assim ele melhorar também na sua educação, no seu trabalho. (CROCHÉ)

Eu busco muitas leituras, troca de conhecimento com os outros companheiros, em sala de professores. Formação, cursos, palestras, etc. Eu sempre retomo a leitura de cursos que já fiz, as anotações, etc. Busco mais outras leituras para inovar e acrescentar meu conhecimento. Nunca

fico sem ler um livro para construir conhecimento e também um livro mais terapêutico como lazer, de auto-ajuda, etc. (CONVERSA COM AMIGOS)

Eu uso muitas fontes da internet. Eu gosto de site de buscas, na minha área que é a filosofia e ensino religioso também. Eu busco muito na internet. Sempre que tem algum livro interessante, eu procuro adquirir para ler. Quando vou na casa de amigos, gosto de ficar olhando as estantes de livros e fico perguntando sobre o assunto de algum livro que me interessa, daí procuro adquirir ou emprestar. Também assino revistas para a minha própria formação. Sempre acompanho internet, livros, revistas, e buscar na casa de algum conhecido.(ANDAR DE MOTO)

Eu busco em jornais, com os próprios colegas, em revistas, conversando com as pessoas, etc. (INTERNET)

Duas formas de autoformação aparecem com mais destaque na fala dos professores: a leitura e a conversa com os colegas de profissão.

Sobre a formação pela leitura, todos os professores indicaram-na como o principal meio para a sua formação. A busca individual por livros que ajudem a compreender suas temáticas de estudo e sobre o processo de aprendizagem é condição necessária para uma boa formação. O professor leitor continua seu processo de formação ao perceber a necessidade de manter-se atualizado sobre seu o seu campo de atuação, sobre o contexto em que está inserido, e sobre a possibilidade de maior compreensão de uma temática reunida em um livro. O contato com variadas leituras favorece formular um conhecimento amplo da realidade, a reflexão sobre os contextos das leituras e a imaginação, pelo “caminho” mental da abstração, análise e atualização que a leitura favorece.

A leitura também é um meio de formação para o ócio pois ela desafia o culto da velocidade e da eficiência a todo custo no mundo do trabalho. “A leitura significa tempo para a reflexão, uma desaceleração que destrói a dinâmica da eficiência massificada.”, escreveu o filósofo francês Paul Virilio (apud Honoré, 2006, p. 258). Ao ler, a pessoa entra em outro “mundo”, desaparecendo as pequenas preocupações, quem sabe, até mesmo as grandes, pois a leitura confere outra dimensão às coisas, uma dimensão mais tranqüila. O ato de escolher um livro também é um ato de autonomia, devido à articulação do gosto pessoal, da vontade de escolher a partir do gosto e a própria escolha em adquirir as informações e formações que o livro ou outro meio impresso tem. E pode-se associar a estes elementos o prazer que é sentido numa boa leitura.

Os professores, nas suas falas, dizem que lêem além dos livros, revistas – que traz boa parte das novidades de forma mais ágil e sucinta - , também lêem na internet. A rede mundial de informações faz parte dos meios de obtenção de informações para os professores. Interessante notar que este meio de comunicação se tornou um meio de autoformação, à medida que os professores consultam a internet para buscar informações com maior rapidez, com interatividade e o que de mais recente há no conhecimento. A internet é um meio bem democrático de acesso à informação, visto que há pouca restrição para o alcance dos dados.

A utilização da internet aproxima os professores dos seus alunos que comumente se utilizam da internet para suas pesquisas, para comunicação, transmissão de informações, diálogo, etc. Também aproxima os professores, que se utilizam deste meio para se comunicar tanto localmente quanto globalmente com outros professores que virtualmente fazem parte da partilha de saberes. A professora Crochê apontou o diálogo com autores de livros que participam de chat e o professor Andar de Moto sobre as buscas que faz na sua área do conhecimento.

O uso da internet suscita duas reflexões, uma sobre a liberdade e outra sobre a responsabilidade. Liberdade em acessar dados dentro do próprio lar que é um dos espaços mais favoráveis para a autoformação dos professores. O acesso ao mundo ampliado da internet traz uma enormidade de informações que maravilha os que a acessam. Entretanto, é uma forma muito ágil e não linear de conhecimento, visto que o hyperlink - elo de hipertexto - é o recurso mais utilizado para a apresentação dos dados na internet. O uso da internet exige uma habilidade muito grande em selecionar o que é realmente importante e despende de um grande tempo para isso, do qual nem sempre os professores dispõem.

A internet facilita o acesso devido ao grande volume de informações que ela contém, mas exige também conhecimento analítico e reflexivo para a seleção dos dados, para conferir sua veracidade e para selecionar o que pode ser utilizado. É um processo de escolha consciente para a utilização dos dados que esse meio dispõe e de muita responsabilidade na forma de utilizá-los para que eles sirvam realmente para o aprendizado e não somente para o acúmulo desnecessário e fútil de informações.

A outra forma de autoformação apontada pelos professores foi a conversa com as pessoas, especialmente com os seus pares. Uma conversa desinteressada

ou informal sobre todo tipo de assunto é também uma fonte rica de formação, desde que os assuntos dessas conversas sirvam para o professor pensar sobre sua ação.

Encontros informais de professores que conversem sobre suas vidas, sobre suas aspirações, sobre suas angústias e sobre seus conhecimentos são grande fonte de formação, devido à partilha de experiências nas quais os professores das mais variadas formações pessoais e profissionais reconhecem suas histórias, seus feitos, conquistas e limites. É um modo de se formar pessoalmente e profissionalmente no encontro e confronto com as outras formações de outras pessoas. Como pronunciou a filósofa Terezinha Rios, citando o dramaturgo alemão Bertold Brecht ao falar sobre o político e educador italiano Antonio Gramsci, que este “pensava na cabeça dos outros e na cabeça dele outros pensavam”.

Numa forma análoga, expressou-se o filósofo Carvalho:

O compromisso do professor é de solidariedade de classe e de humanização do próprio homem, mas isto só acontece no engajamento com a realidade e passa, em primeira instância, por si mesmo, pelos seus interesses e, posteriormente, pelos interesses do grupo e da classe a que pertence, visando criar áreas de igualdades enquanto instrumento necessário para a participação. No campo educacional, o primeiro compromisso do professor é com a construção de sua identidade profissional, educar-se, visando construir uma qualidade desejada da educação na dimensão da emancipação humana. (CARVALHO, 2005, p. 86)

Após apresentar estes diálogos dos teóricos vivos sobre educação e formação, percebe-se que os teóricos vivos no cotidiano do seu trabalho e da sua vida acreditam em um processo de formação para os seus alunos e para si mesmo, e estão em processo de formação. Através dos diálogos realizados com eles, algumas teorizações que eles apontam têm necessidade de serem evidenciadas para entrar no diálogo sobre a formação e tempo livre, entre a pedagogia do ócio e a formação humana e formação de professores.

A visão ampla sobre o que é educar e de que a educação não se restringe à instrução dos conhecimentos escolares, mas sim na formação de posturas frente a vida, constituição de valores, indicações de caminhos a serem vividos e de construção pessoal de conhecimento na coletividade é uma das teorias básicas que os teóricos vivos evidenciaram nas suas falas e que constituem o

fundamento da sua atividade e identidade professoral. É o que manifesta o ser professor ao invés de estar professor.

É necessário evidenciar também, que os professores utilizam acontecimentos e informações trazidos de fora da escola, do seu cotidiano e dos alunos para ensinar e se formar. Esses acontecimentos estão na pauta das discussões no espaço escolar. Para eles, é uma aprendizagem que acontece ao longo da vida e não somente na unidade escolar e por isso, devem ser levadas em para o espaço escolar. Daí, pode-se começar a fazer uma ligação com o ócio, que faz parte da vida humana, ocorrido fora do espaço e tempo escolar, mas que pode se tornar fonte de aprendizado no espaço escolar, se ele for considerado algo importante para a vida humana e para a formação de professores.

Os professores manifestaram que suas leituras, buscas por informações e diálogos com os seus pares e as pessoas em geral também são fonte de formação. Os professores são reflexivos, por isso, capazes de formular teoria – busca livre pela verdade – e os objetos de sua reflexão não estão encerrados na suas atuações como professor, mas no todo das suas vidas, na cultura, na política, na família, no lazer, nas vivências dentro e fora do espaço escolar. A vida como um todo é objeto de reflexão. Sendo que o ócio faz parte da vida, ele pode e deve ser objeto de reflexão e de formação humana e de professores.

Outrossim, as reflexões sobre esses aspectos da vida são reflexões livres, à maneira dos seus gostos e de suas escolhas. Não são imposições das instituições escolares e de sua burocracia que lhe conferirão algum mérito ou reprimenda por terem realizado tal reflexão ou atividade advinda dessa reflexão. Faz parte da autonomia formativa, ou da autoformação, como foi intitulado. Os professores, teóricos vivos, perceberam essa necessidade e “correm atrás dela”. Enriquecem-se com isso e enriquecem aos outros, quando partilham essas experiências. Formam uma rede de formação não-formal que contribui com o desenvolvimento profissional dos professores.

Não é só a sala de aula que determina o desenvolvimento profissional docente, apesar de ela ser o ambiente primordial da formação docente ao refletir sobre suas práticas. Convém refletir sobre os outros espaços e tempos que contribuem para a formação humana e dos professores a fim de que se perceba que são influências que estão presentes na prática educativa.

A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se recriar a cultura (...), uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e docentes aprendem ao mesmo tempo que vivem e vivem ao mesmo tempo que aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 264)

Há uma formação, um modo de aprender que se estabelece na vida humana a partir do ócio e essa formação é objeto de estudo e intervenção da pedagogia do ócio e, que pensa no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos.

3.5 – A pedagogia do ócio na formação dos professores.

A educação ultrapasse as suas atuais fronteiras e adote como parte de seus objetivos o cultivo de aptidões que capacitem as pessoas a usar seu lazer de maneira inteligente
RUSSEL, 2001, p. 60

Na introdução desta dissertação há uma afirmativa que motivou toda esta pesquisa: parte-se da consideração de que há desconhecimento e ausência de reflexão sobre os componentes da pedagogia do ócio para a organização e vivência do tempo livre dos educadores, já que a formação de professores está centrada na educação para o trabalho e não para o ócio, como um valor da vida humana. (cf. Introdução)

Esta seção pretende apresentar os fundamentos da pedagogia do ócio que oferecem contribuições à formação de professores. Quer-se ressaltar que os

princípios educativos-formativos apresentados até este momento, contribuem para o entendimento da pedagogia do ócio.

A pedagogia do ócio apresentada aqui tem referência em teóricos espanhóis que falam sobre a organização da pedagogia do ócio na Espanha. Porém o ócio é um valor humano, como já foi apontado, e não se restringe a um país ou a uma cultura específica. É uma categoria antropológica. Essa pedagogia foi formulada com a intenção de tornar conhecida ou evidente a importância do tempo livre no processo do desenvolvimento humano. Partiu do entendimento de que o tempo livre é uma fonte desconhecida de aprendizagem, e por isso precisa de um estudo estruturado que oriente a aprendizagem no tempo livre e para o tempo livre. Essa pedagogia, enquanto estudo sobre a forma de aprendizado e uma proposta de ação educativa, quer saber: por que não recorrer mais assiduamente ao desejo e à capacidade de autoformação em relação ao tempo livre, a fim de cultivar esse desejo e essa capacidade compreensiva crítica e inventiva no trabalho escolar? Não há nada positivo nos interesses livres? (...) O que os jovens de diferentes meios sociais aprendem em seu tempo de lazer, tão mal preparados que estejam para esta autoformação, em relação àquilo que aprendem no tempo do espaço escolar? (cf. DUMAZEDIER, 1994, p. 76-77. 78)

A pedagogia do ócio é uma pedagogia do tempo disponível, do desenvolvimento pessoal e coletivo em que é indispensável a liberdade, espontaneidade e espírito crítico. É uma pedagogia do ócio e para o ócio.

O tempo livre é um tempo de escolha, de fazer o que se quer e até mesmo nada fazer. É uma possibilidade de “organizar o próprio tempo” ao invés de ser organizado por outrem. Duas noções retornam, assim, frequentemente: os conceitos de escolha e de organização voluntária. “O ensino, ao contrário, se caracteriza por uma ausência de tempos escolhidos e por horários impostos.” (idem p. 85) Uma das grandes vantagens do ócio é permitir escolhas e, por consequência, aprender a escolher. O ócio é tempo de decisão pessoal, como uma autodeterminação consciente e voluntária, responsável.

A pedagogia do ócio desenvolve uma série de valores que quase nunca se encontravam entre os principais valores cultivados pela escola. O caráter da aprendizagem desenvolvida na escola é manifesto na forma do trabalho disciplinado e por meio da ordem, da necessidade. “Fazem-nos trabalhar, fora disso, não nos

dizem nada”, disseram os jovens em uma pesquisa sobre as aprendizagens escolares e as aprendizagens em tempo de lazer realizada na França na década de 90 (cf. DUMAZEDIER, 1994). Esta frase pode ser ouvida em várias partes do mundo, pois para alguns jovens, a escola é vista como um lugar pouco favorável à iniciativa.

O objetivo básico da pedagogia do ócio é contribuir com o desenvolvimento, melhora e satisfação vital da pessoa através da vivência do ócio. Ela intenta formar a pessoa para que ela viva seu tempo livre de maneira mais positiva, respeitando seu estilo e buscando viver o ócio.

A pedagogia do ócio é um processo relacionado com a aprendizagem de habilidades e conhecimentos, mas também um processo vinculado ao desenvolvimento de atitudes e condutas e que, portanto, implicam um mundo de valores e uma capacidade de escolha com respeito ao ócio. A educação do ócio relaciona-se com o desenvolvimento de conhecimentos desinteressados, ações gratificantes, com a revalorização do cotidiano e do extraordinário, com a vivência criativa do tempo, a liberdade, a participação, a solidariedade e a comunicação. É um processo que se estende ao longo da vida, de onde seu objetivo é aumentar nosso potencial humano para viver experiências de ócio de qualidade. (MADARIAGA, 2004)

Como já fora dito, a pedagogia do ócio tem duas vertentes, a educação no ócio e a educação para o ócio. Educação no ócio reflete sobre as alternativas formativas realizadas em tempo de ócio e que podem ser enriquecidas com uma boa reflexão educativa. A educação para o ócio forma as pessoas para almejar e realizar ricas vivências de ócio para que este não seja desvirtuado com situações que não promovam a pessoa na sua integridade, como a violência, preguiça, indolência, vícios, entorpecimento, tédio, etc.

A pedagogia do ócio contribui para a criação da rica, criativa e pessoal vivência, respeitando sempre a autonomia essencial do tempo livre. A pedagogia do ócio colabora com o indivíduo para que ele aprenda a viver o ócio. Ela ajuda encontrar um melhor aproveitamento do tempo livre, tratando de evitar uma série de perigos que se apresentam na vivência do tempo livre.

A educação no ócio é aproveitar o tempo livre como tempo de alguma atividade formativa, de práticas da autoformação individual e coletiva. Educação no ócio é formar a pessoa para que seu tempo livre seja mais enriquecedor ou que o encaminhe o tempo livre para algum objetivo formativo ou de aprendizagem. As

atividades de ócio, por elas mesmas são potencialmente educativas, se forem objeto de reflexão da livre vontade e da expressão autotélica do indivíduo, vivida com prazer.

A educação para o ócio intenta capacitar as pessoas para reconquistar seu tempo livre, dando e criando possibilidades do desenvolvimento da informação, formação e realização do indivíduo como ser social. É permitir a escolha livre e responsável das pessoas no uso do seu tempo livre por meio da educação, e não permitir que as atividades que são realizadas na ação pedagógica sejam enfadonhas ou sejam realizadas com uma atitude de apropriar-se do tempo livre, direito do educando.

Para uma melhor compreensão e vivência da pedagogia do ócio apresenta-se alguns princípios básicos:

a) ajudar a pessoa a escolher tempo livre, ou seja, que ela valorize o tempo de parada e não somente o tempo de trabalho;

Uma pedagogia do ócio, para sê-lo verdadeiramente, deve facilitar a criação de situações de ócio. O educador fará todo o possível para que as características que definem o ócio tragam benefícios para a formação individual, e também deve trabalhar para que as atividades de ócio sejam igualmente benéficas para a educação de cada um dos indivíduos que as realizam. (idem p. 95)

b) planejar uma melhor distribuição e aproveitamento do tempo livre;

c) orientar as instituições sobre a influência do tempo livre para o aprendizado e para a vivência do tempo livre;

d) contribuir para que a pessoa não se aborreça ao viver o tempo livre.

Que a pessoa busque realizar atividades prazerosas, que gerem satisfação, alegria e diversão;

Trata-se de deixá-los viver, de não enchê-los de atividades, de permitir-lhes viver em seu ritmo, sem pressa nem aborrecimentos. O educador procurará ajudar os garotos a analisar, ter consciência e melhorar o conjunto de atividades cotidianas. Os jovens devem tomar uma certa distância reflexiva a respeito do que faz. Por último, o educador tem que estar com os educandos; fazer, se necessário, o que eles fazem, ajudá-los a se aperfeiçoarem. (idem, p. 115)

e) respeitar a autonomia do sujeito, na decisão da atividade e no processo da sua execução. O respeito pela a autodeterminação no quê e no como da atividade é precisamente um dos valores formativos mais importantes do ócio.

Para Puig e Trilla, “o ócio não deveria ser algo a se consumir, mas a criar, e a educação para o tempo livre deve buscar fomentar, e não suprir a capacidade de fazê-lo”. (PUIG e TRILLA, 2004a, p. 78)

f) tornar compatível diversão, criação e aprendizagem, participação na coletividade e cultivo da própria individualidade;

A vivência do ócio é algo essencialmente egoísta, visto que a liberdade, a autotelia e o prazer vividos no ócio são puramente individuais e muitas vezes leva a esquecer das demais pessoas. Entretanto, as vivências do ócio podem ser realizadas individualmente ou em grupo e o prazer da pessoa pode estar em satisfazer o outro. É autotélica na medida em que satisfaz suas necessidades individuais mesmo que seja fazer o bem para outrem. As ações do ócio têm um forte componente ético ao possibilitar que a pessoa escolhe o que lhe faz bem e tem prazer em realizar o seu bem. O grande sentido do ócio está em perceber-se pleno na ação.

g) respeitar a pura contemplação;

A contemplação é a busca livre da verdade. É um ideal de vida dedicada exclusivamente ao conhecimento pelo meio meramente reflexivo. A intenção da contemplação do mundo é aprender com ele, o mundo, a controlar e dirigir a vida pessoal de modo ético e sábio, pelo conhecimento da verdade.

Muitas religiosidades e teorias filosóficas utilizam-se da contemplação para o domínio de si e para a absorção do ser no transcendente. Seria também uma contemplação do mundo e dos homens para conduzir as pessoas a uma vida justa, sábia e feliz, ensinando-os o autodomínio, pelo domínio dos impulsos, desejos e paixões.

A Filosofia também pode ser considerada uma contemplação, por ser um conhecimento teórico, que busca a verdade que é percebida na contemplação do mundo. Os gregos chamavam a contemplação de *theoria*, que Aristóteles classificou como a mais alta ciência, o conhecimento sem finalidades práticas.

Esse tema da contemplação já foi abordado no capítulo introdutório. (cf. Ociar... interesse da pesquisa). Porém convém lembrar que “a pedagogia do ócio deve ser respeitosa com a atividade contemplativa e autotélica, como a pura contemplação e inclusive com a inatividade, o *dolce far niente*.” (idem, p. 78)

h) não avaliar com critérios meramente utilitaristas. A avaliação das atividades da pedagogia do ócio tem como critério o grau de satisfação que o indivíduo sente ao produzir sua atividade.

É preciso dialogar sobre o prazer. O prazer é uma dimensão básica da vida afetiva, da sensibilidade humana, caracterizando-se pela consciência da satisfação de uma tendência ou desejo, opondo-se à dor. O ser humano busca sempre o prazer em suas ações, quer sentir-se bem, sentir o que é bom. Um dos sentidos humanos, o paladar, reforça bem essa característica de ter satisfação e sentir prazer com o que é gostoso e agradável. É característica humana afugentar a dor e buscar o prazer.

No campo da educação, muito pouco se fala sobre a sensibilidade, sobre a satisfação, sobre o prazer em realizar a atividade educativa. Mesmo que a condução da educação esteja muito ligada a atividades femininas e por elas conduzidas, o campo da educação está associado ao mundo do trabalho, que é o reino da necessidade, do racionalizado, de fazer o que é preciso. Na educação, como no trabalho fabril, há a necessidade do controle das emoções para que tudo saia conforme o planejado racionalmente e mecanicamente.

Felizmente, este paradigma de produção de conhecimento escolar está em processo de mudança. Há uma grande aceitação que é preciso considerar o envolvimento emocional no modo de produção do conhecimento, pois as pessoas não devem ser consideradas separadas em estado racional e emocional. A pessoa humana é um todo que envolve todos estes estados. A pedagogia do ócio leva em consideração o prazer como critério de avaliação da qualidade da ação, pois quanto mais prazerosa for a atividade, mais será vivida, recordada e aprendida.

O prazer é algo extremamente individual e não há critérios objetivos que possa qualificar o que é mais prazeroso ou não. A pessoa, ao reconhecer-se inteira na atividade, saberá qualificar se gostou ou não de fazer tal coisa, se gostou muito ou pouco, se voltará a repetir e se recomenda aos outros. É um processo de reflexão sobre si mesmo a partir da sensibilidade.

O prazer é objeto de reflexão da pedagogia do ócio a fim de que o ser humano possa sentir prazer em atividades que lhe promova e que ele mesmo possa realizar, para evitar o consumismo e o hedonismo, que não levam ao desenvolvimento pessoal e do meio em que vive, mas condicionam o ser humano pelo objeto de consumo e na busca insaciável e incontrolável do prazer.

i) potencializar o prazer no cotidiano, como relação com a vizinhança, deslocamento, etc.

A simplicidade também é um aspecto a ser considerado pela pedagogia do ócio. Não são necessárias atividades extraordinárias e condições ideais para a vivência do ócio. Basta ter autonomia, prazer e autotelismo. Em qualquer lugar e tempo livre, as pessoas podem viver a experiência de ócio. Por isso que uma boa educação que favoreça o ócio e sua rica vivência, auxilia as pessoas a encontrarem condições favoráveis para viverem o ócio e lutarem por ele.

j) promover a possibilidade do extraordinário – promover nas pessoas a possibilidade de criação individual ou coletiva de alternativas para a passagem monótona do tempo.

“A capacidade e a predisposição à ação que ocasionalmente saia do comum, a aventura, a realização imaginativa ou a ação criadora são valores que, justamente no âmbito do tempo livre, podem ser cultivados com menos restrições do que em outras instituições educativas.” (idem p. 79)

A criatividade é uma marca da educação do ócio para o ócio. Estimular a pessoa para que possa desenvolver sua criatividade é um dos atributos da pedagogia do ócio. O pensamento criativo e inovador se estimulam no respeito à autonomia essencial do tempo livre, no qual a pessoa pode buscar, seguindo sua vontade, aprendendo novas realidades e sintetizando em um modo pessoal de viver.

A educação do ócio não é diretiva, mas dá assistência ao educando para que ele aproveite as possibilidades de ócio que o meio oferece. A pedagogia do ócio incentiva sem pressionar, assiste sem coagir e apóia sem limitar a independência e a autonomia.

O educador, portanto, intervém sobre as possíveis fontes de estímulos educativos do ambiente do educando, regula as interações e cria novas,

constrói mediações, etc. Contribui, na medida de sua autonomia relativa, para configurar o meio educativo sobre o qual é responsável. (idem, p. 90)

k) tornar compatíveis o ócio individual e o compartilhado.

A pedagogia do ócio favorece, por suas características já apontadas, o encontrar-se regularmente consigo mesmo e o desenvolvimento da sociabilidade. É um processo de reflexão crítica a respeito de si mesmo e de engajamento na realidade, pois as vivências de ócio dependem do meio em que se vive, do conhecimento do mesmo e da criação de condições para que o ócio possa ser vivido.

l) negação de formas perniciosas de ócio.

O ócio busca o desenvolvimento humano, no descanso, no divertimento ou na sua formação. Vivências de tempo livre que não promovam o ser humano por exagero, por falta de vontade ou por ferir a ética humana não podem ser consideradas ócio. Há uma perspectiva ética na vivência do ócio, não só pela reflexão das escolhas, mas por uma ética que manifesta uma maneira de viver, de saber viver.

A ética do ócio vai de encontro com a ética do trabalho incansável, de que o ser humano só se realiza no trabalho, que há a necessidade de estar ocupado a todo tempo e que a capacidade de consumo é a grande manifestação do sucesso humano. Uma ética do ócio, do desenvolvimento do ser ao invés do ter, da solidariedade, de uma perspectiva ecológica, da criatividade, da autonomia e da convivência.

Sintetizando o que foi dito, pode-se afirmar que os princípios gerais de uma intervenção educativa em situações de ócio são: respeitar o tempo livre, favorecer o aparecimento de atitudes de ócio e ajudar a dar conteúdo educativo às atividades realizadas. (Idem p. 99)

É preciso refletir sobre o papel do educador na pedagogia do ócio, que se dá na relação mediadora e propositora entre educador-educando. Além de a pessoa perceber as condições da vivência do ócio nos mais diversos ambientes, o papel do educador é fundamental para que os educandos aprendam a viver o ócio, desejá-lo e enriquecê-lo com as mais variadas vivências, junto com as outras instituições que

influenciam diretamente o ócio: família, grupos de afinidade, grupos religiosos, meios de comunicação social, etc. O educador desperta o educando para o ócio e ajuda-o a refletir sobre seus gostos, situações para viver o ócio, valores a assumir e questionar e a tomada de atitudes. O objetivo é contribuir com o desenvolvimento e satisfação vital das pessoas e comunidades, através do conhecimento, atitudes, valores e habilidades relacionadas com o ócio.

“O educador, para conseguir que os jovens vivam uma situação de ócio, deve procurar que sua intervenção educativa favoreça a possibilidade de decidirem e realizarem com liberdade o desejado; ajudar a que obtenham prazer no que escolheram e, finalmente, contribuir para que seja uma satisfação das necessidades de descanso, diversão ou desenvolvimento dos jovens.” (idem p. 97)

É conveniente que os educadores ensinem crianças e jovens a organizar seu tempo, mas de modo especial, é conveniente que ensinem a organizar seu tempo livre.

Os intuitos da pedagogia do ócio não são exclusivos para os educandos como também para os educadores, que no ócio também aprendem e se educam pelo ócio e para o ócio. Por perceberem o valor do ócio, os educadores o estimulam, promovem e compartilham suas vivências. Tornam-se modelos e promotores de uma educação do ócio.

Uma condição necessária neste modelo de formação é a formação adequada de docentes, aspecto polêmico em si mesmo enquanto que, tradicionalmente, a educação do ócio não faz parte da formação dos profissionais da educação. Mas junto à pergunta sobre se os professores estão preparados ou não preparados para levar a cabo uma adequada educação do ócio, terá que responder a outras perguntas como: Os professores têm claro o motivo de suas opções de ócio e estão dispostos a transmiti-las? Organizam suas disciplinas com uma metodologia um pouco ou nada diferentes de uma aprendizagem tradicional, incapaz de desenvolver gostos nos alunos? Na educação do ócio se faz necessária, mais que em nenhum outro tipo de educação, a afirmação de F. Savater: “só se transmite aquilo que quem transmitiu considera digno de ser conservado”. Trata-se de “acender a chama”, de despertar o gosto e a adesão de algo. Para isso é necessário ter previamente o que se deseja transmitir e saber como fazê-lo. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 145)

O professor para formar-se a partir da pedagogia do ócio deve desenvolver em si mesmo as dimensões do ócio autotélico. Segundo Cuenca

Cabeza (2004), há uma multidimensionalidade do ócio que consiste nas dimensões lúdica, ambiental-ecológica, criativa, festiva e solidária, que serão abordadas e estimuladas na prática educativa.

A dimensão lúdica desenvolve o jogo e a brincadeira. As propriedades destas atividades são a distração e o divertimento. Qualquer atividade feita com o intuito de divertir e distrair forme parte da categoria dos jogos.

O jogo tem fim em si mesmo e não é um meio para conseguir outros objetivos. Joga-se por jogar, para se divertir e diverte-se jogando. O jogo existe para dar expressão à liberdade individual, para o ser humano realizar a si mesmo. O fim do jogo é o próprio homem. Seu objetivo primário é o divertimento e mais nada do que isso. O divertimento, o prazer, a satisfação não são somente ingredientes da atividade lúdica, mas seu objetivo primário.

Segundo Xenofonte, “saber brincar com seriedade é a arte sublime no plasmar da vida” (Xenofonte, Ciropedia, 61, 6). Brincar com seriedade é respeitar as próprias regras do jogo, do brincar, que durante a realização da brincadeira, as pessoas aprendem a criar as próprias regras, respeitá-las, não aceita a diretividade de quem não está jogando e é desopilador das agruras do cotidiano.

De fato, no jogo manifesta-se claramente essa busca de superação e de evasão de tudo o que a vida cotidiana impõe ao homem, de modo pesado, fatigante, opressivo: é a tentativa de libertar-se dos vínculos sociais, espaciais, temporais que caracterizam a vida diária. O jogo é a antecipação do reino da liberdade e da alegria, da serenidade e da felicidade subjacente aos sonhos de todos os homens. (MONDIN, 1980, p. 223)

O professor que se diverte, que aprendeu a jogar, que brinca no seu tempo livre, consegue se desvencilhar da estafante atividade educativa que é muito exigente. O acúmulo de atividades faz parte da atividade do professor devido a sua grande responsabilidade com a transmissão do saber e com a formação humana. A formação de consciências, de posturas, de valores, de habilidades e de conhecimento exige muito da responsabilidade do professor em executar bem sua atividade. No universo da sala de aula, ele tem que ter domínio técnico, de conteúdo, de valores, de mediação pedagógica, entre outros que exigem dele constante preparação, feita fora da sala de aula e avaliação, também configurada e refletida fora de sala de aula. A atividade professoral é uma atividade que consome

muito do tempo do professor. Daí a necessidade de aprender a jogar, a brincar para poder se libertar das constantes e exigentes necessidades da atividade de professor. É uma forma de aprender a ter domínio de si mesmo e de realizar-se fora da atividade professoral.⁴⁵

A dimensão ambiental-ecológica refere-se ao encontro gratificante com o entorno, os ambientes e a natureza. É difícil de deixar de associar educação do ócio e amor à natureza. “Esta modalidade trata de levar a cabo um modelo educativo que nos ensina a viver em harmonia com o meio ambiente e nos comprometa a assumir nossas responsabilidades com ele.” (CUENCA CABEZA, 2004, p. 245)

A educação do ócio não pode esquecer que quando um contexto se converte em foco de interesse cultural, turístico ou científico aumenta suas possibilidades de ter vivências gratificantes geradoras de desenvolvimento humano. A educação da dimensão ambiental tem o dever de inculcar o verdadeiro sentido da sustentabilidade, que nos obriga a conhecer e proteger os sinais de identificação e patrimônio comunitário. (idem, p. 246)

Conhecer o ambiente em que se vive, o entorno da escola, e os espaços e centros naturais e culturais da cidade amplia os limites do conhecimento escolar, dando-lhe uma característica mais viva ou menos artificial do que os sistematizados no currículo escolar. A dimensão ambiental-ecológica favorece o conhecimento do mundo enquanto rico potencial de aprendizagem que deve ser trazido para dentro das discussões escolares. A consciência ecológica será reforçada a medida do reconhecimento do valor dado ao que for conhecido que busca preservar para que outras gerações possam conhecer.

Deve-se reconhecer que o ambiente é uma fonte de informação mais complexa que o livro escolar e as informações transmitidas pelo professor. E as experiências do contato com os ambientes, se forem significativas, se tornam memórias agradáveis que, certamente, não cairão no esquecimento.

⁴⁵ Há estudos sendo realizados sobre o processo de angústia dos professores quando se distanciam da atividade professoral, por causa da aposentadoria ou por motivos de doença pessoal ou de outrem de sua responsabilidade porque não se “vêm fazendo outra coisa” a não ser dar aula. Há que se pensar também na síndrome que está atingindo os professores devido a exaustão da sua atividade, a “síndrome de burn out”, que considera o crescente número de professores que pedem o afastamento das suas atividades devido as más condições de trabalho que os exaurem. Cf. ARCHANGELO, Ana. **O Amor e o Ódio na Vida do Professor: passado e presente na busca de elos perdidos.** – São Paulo: Cortez, 2004.

Os passeios escolares ou outros tipos de atividades extra-escolares contribuem com o desenvolvimento de habilidades como liberdade de movimento, desenvolvimento corporal e higiene, motivação natural e cultural e motivo de desenvolvimento de atividades positivas com a natureza, com manifestações culturais e com os institutos históricos, culturais e etc. Os professores entre si, também devem se articular para divulgar as experiências vividas de ócio nesses espaços e também articular momentos em que possam viver juntos passeios, teatros, sessões de cinema, visita a centros culturais, exposições artísticas, saraus, etc.

A dimensão criativa é um incentivo ao conhecimento e à manifestação das artes, tanto musicais-literárias, quanto plásticas e aplicadas. O desenvolvimento do gosto pelas artes manifesta o diálogo criador com a realidade, manifestando-a por um olhar sensível, estético.

A educação artística não é um patrimônio exclusivo da educação do ócio, pois as artes já foram incorporadas ao currículo escolar e as mais diversas ciências manifestam seus conhecimentos, fatos, ideologias através das artes plásticas, música, literatura, teatro entre outras. Mas a educação do ócio tem a intenção de que se estabeleça um diálogo, uma abertura e um enriquecimento criativo através do conhecimento e da manifestação da arte criativa, de modo que ela seja desejada e vivida como algo próprio.

Em uma sociedade como a atual, que desfrutar da arte e do conhecimento, em suas mais diversas manifestações, deixou de ser patrimônio de uns poucos para estar ao alcance de todos, o desfrutar do ócio criativo não depende tanto do econômico mas da preparação que se requer para chegar a ele. (idem, p. 248)

Para a formação de professores é interessante entrar em contato com as diversas expressões artísticas, pois desenvolve a sensibilidade, a habilidade de relação os seus conhecimentos científicos com as expressões artísticas – uma forma de conhecimento da realidade, como a ciência, senso comum, a religião e os mitos -, desenvolve para si mesmo habilidades artístico-criativas e a utilização dessas habilidades para a mediação pedagógica.

Evidencia-se ainda que o conhecimento do universo artístico cultural dos educandos e a expressão deste conhecimento no ambiente escolar, favorece uma relação mais amistosa entre o educador e o educando, por partir do seu ambiente para que inseri-lo no universo do conhecimento científico. É uma partilha de saberes em que a sensibilidade e amistosidade fazem-se presentes.

A dimensão festiva é o tempo da celebração da vida. Celebração quer dizer tornar célebre, especial. A comemoração dos momentos vitais que tornam a vida significativa. O trabalho é o tempo do cotidiano, tempo ordinário. A festa torna um evento, uma conquista em algo extraordinário e diferenciado. É marcar a vida como algo especial que merece comemoração, que merece manifestar ao grupo uma auto-realização. É a capacidade de transformar o tempo livre em alegria e desenvolvimento cultural.

O genuíno caráter da festa só se encontra ali onde ainda se encontra viva a relação com o culto, como quando se comparam as festas solidamente enraizadas no culto, como árvores bem plantadas em terreno favorável, com festas artificiais, troncos separados de sua raiz e plantados aqui e lá para fins determinados em festivais e bailes. (PIEPER, 2003, p. 67)

Celebrar é contrário ao esforço. Quem desconfia categoricamente da facilidade está tanto incapaz do ócio como de celebrar uma festa. Numa festa, se reúnem todos os três elementos dos quais se constitui o ócio: primeiro, a não-atividade; segundo, a falta do esforço, e terceiro, o transgredir da função cotidiana no trabalho. (cf. 2.1 – O ócio na antigüidade clássica e na idade média)

Ela favorece a coesão grupal, visto que não se faz festa na solidão. Há uma impossibilidade de comemorar uma realização solitariamente. Segundo Cuenca Cabeza, “o festivo é essencial para promover a coesão grupal e comunitária, para levar a cabo processos de socialização e atitudes afetivas positivas. As festas dão grande sentido a grande parte das aprendizagens musicais e artísticas.” (idem p. 248)

A pedagogia do ócio contempla e celebra a vida. É capaz de cessar as atividades do labor cotidiano para celebrar a própria vida. A dimensão festiva desenvolve na formação do professor o caráter celebrativo, prazeroso, do convívio

alegre que merecem ser celebrados, pois é festa que faz da vida algo especial, propriamente humano.

Por fim, a dimensão solidária do ócio pode se entender como o desenvolvimento da dimensão social que permeia em toda experiência de ócio, mas que não se pode esquecer que a visão educativo-solidária do ócio deve fomentar a ajuda ao outro, tomar consciência das dificuldades que impedem de ter, tanto as pessoas como as comunidades, vivências mínimas de ócio. “Esta conscientização implica comprometer-se, na medida que cada qual pode, para tornar realidade o direito e a igualdade de oportunidade para tornar acessível o ócio.” (idem, p. 249).

Mesmo que o ócio seja desfrutado individualmente, ele compreende a formulação de valores humanos, e que não podem ser de exclusividade de uma pessoa. Quem vive o ócio, enquanto valor humano, luta por tê-lo para si e para a comunidade humana da qual faz parte. Comunidade mundial, pois o ser humano, abstraído os condicionamentos culturais, é uma única espécie em todo o planeta.

Para os professores, a busca do ócio deve estar na pauta dos diálogos sobre a sua condição de ser professor, visto que o ser humano precisa de ócio e o ócio é um meio rico de aprendizagem. Luta pelo ócio dos seus educandos, educa-lhes para que possam viver o ócio. E critica as condições sócio-econômicas que fazem com que o professor tenha que trabalhar muitas horas para poder manter um padrão de vida digno. Partilha com seus pares e alunos as vivências de ócio para que despertem o desejo pelo ócio e busquem vivê-lo. Partilha seu tempo livre com os mais necessitados para que esses também alcancem condições de vida digna. Convém lembrar que os homens livres da Grécia, viviam suas experiências de ócio na educação, nas artes, nos esportes e na política. Segundo Cuenca Cabeza, “o ócio que demanda o século XXI é um ócio solidário, um ócio que não seja indiferente à ajuda e ao sofrimento dos outros; um ócio que compatibilize a satisfação individual com a ajuda e a entrega aos interesses comunitários”. (idem P. 249)

As dimensões do ócio autotélico tratadas aqui para contribuir com a formação de professores não devem ser considerados na unidimensionalidade, em que uma dimensão é separada da outra, mas na multidimensionalidade, como num espectro que favorece a formação de valores relacionados com o desenvolvimento e o crescimento pessoal que se concretizam em vivências de ócio. Todas as

dimensões apontadas convivem numa mesma direção, a formação do professor ocioso.

A experiência humana do ócio requer um conhecimento e uma aproximação mais profunda, uma compreensão que avance além das etiquetas de hobby, da qualidade de vida, das férias, do consumo e do simples gozar da vida. O ócio se converte em desenvolvimento humano quando se tem clara a idéia do sentido e do valor, isso é o que justificaria a aparição da dimensão criativa, da criatividade, e da solidariedade. Afirmava Pieper que o ócio maduro é o dom gratuito que se concede a quem se preocupa em 'cultivar' sua pessoa. É, se se quiser, uma vivência prática que não tem relação direta com uma causa precedente, mas que se concede àqueles que estão presentes abertos a sua vivência. (idem, p. 250)

A próxima parte deste diálogo apresentará as vivências de ócio que os teóricos vivos rememoram e que eles as apresentam como elas se tornaram subsídios para a sua formação de professor.

3.6 – As memórias das vivências de ócio na formação dos teóricos vivos.

*Não sou professor, sou apenas um viajante a quem você pergunta o caminho.
Eu aponto à frente – tanto à minha frente quanto à sua.
George Bernard Shaw*

Na última seção de diálogo com os teóricos vivos, eles expressaram suas memórias de formação pelo tempo livre, pois ainda não tinham uma compreensão do que é o ócio exatamente. Como não sabiam com exatidão o que é ócio, eles apresentaram suas memórias no tempo livre, que é apenas um item do conceito de ócio.

Ao serem perguntados se o tempo livre ajuda-lhes a pensar sua profissão, em unanimidade responderam afirmativamente, dizendo que o tempo livre contribui com sua profissão de diversas maneiras, especialmente para pensar a própria ação e ter idéias inovadoras para facilitar a aprendizagem.

Muitas vezes em que eu estou descansando, em tempo livre, neste tempo livre, como eu já falei antes, sempre dá estes *insights*, tenho várias idéias que dão para serem trabalhadas e usadas na profissão. (CROCHÊ)

Sim, ajuda porque é impossível a gente não refletir sobre a prática que a gente exerce quando a gente está descansando, no tempo livre.

Quando eu viajo, não de uma forma obrigatória, mas de lazer, vem em mente algumas experiências e novidades que eu posso trabalhar em sala de aula com os alunos. E quando eu paro, eu registro, porque vem como inspiração. E eu acredito que isso seja resultado do meu tempo livre. Talvez, se eu tivesse que pensar naquele momento de uma forma obrigatória, não fluiria da maneira como flui com a mente descansada. Há vezes que estou tomando banho e, como se fosse um “estalo”, vem uma idéia de uma estratégia diferente. De repente, eu havia preparado aquela aula de uma maneira, e vem uma idéia nova. Penso que ficaria melhor trabalhar. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Para a nossa vida profissional, o ócio é muito importante. Há momentos em que a pessoa está em casa, ou às vezes está em um cinema, ou em um *relax*, você já pensa o que vai fazer na sala de aula, ou o que você vai usar no seu dia-a-dia profissional. Graças ao ócio, a gente consegue alcançar alguns objetivos profissionais, mesmo não sabendo profundamente sobre o ócio que, agora, eu estou descobrindo o que é. (INTERNET)

Já, muitas vezes. Eu gosto muito de fazer dinâmicas em sala de aula. No tempo em que estava em casa sem fazer nada, sem ocupação, por exemplo corrigir diário, preparar aula, etc., eu desenvolvi uma atividade sobre simbologia religiosa. No momento em que estava fazendo quase nada, cataloguei bastantes símbolos religiosos. Eu tenho bastante conteúdo sobre isso. (ANDAR DE MOTO)

Além dos exemplos já apresentados pelos professores *Andar de Moto* e *Conversa com amigos*, os outros teóricos vivos exemplificaram suas afirmativas, contando suas vivências de ócio que, posteriormente, fizeram-se presentes na vida escolar dos professores.

Lembro de quando eu assisti ao filme Rei Arthur, que peguei para ter o prazer de assistir e depois vi que poderia passar para os meus alunos. Mesmo que eu esteja assistindo à televisão, eu consigo transformar aquele assunto em aula, numa discussão com os alunos. (INTERNET)

Lembro que em um tempo atrás eu convidei várias colegas (de trabalho) para virem em minha casa para a gente tomar sol, nadar na piscina, e aí, nesse lazer, cada uma trazia um lanche. Nós fizemos como se fosse um piquenique. Elas trouxeram as crianças e, desse tempo livre, a gente termina conversando sobre o que a gente está fazendo, conversando sobre algum aluno, sobre uma atividade que deu certo e termina socializando a sua idéia, e cada um vai usando da melhor forma possível.

Porém, não tenho feito isso ultimamente, não. Porque não estou tendo muito ócio, muito tempo livre. Eu tenho trabalhado muito e o tempo que eu tenho é para ficar em casa e para descansar. Mas reunir com as colegas de trabalho é um momento muito raro, mesmo porque elas também não têm tempo livre. (CROCHÊ)

A professora *Croché* ainda contou uma experiência valiosíssima da utilização do ócio na escola, mesmo que a utilidade não seja a finalidade do ócio, pois este serve para descansar, divertir ou desenvolver-ser.

Ano passado eu assisti (os filmes) Shrek 1 e 2, e num momento em que eu estava lá na matinê, com meu filho, e depois que eu assisti ao filme... Eu estava fazendo o planejamento, e precisa lembrar, fazer uma dinâmica, uma coisa diferente para os alunos, para passar o tema da campanha da fraternidade que foi 'necessidades especiais'. E eu precisava apresentar de uma forma que os alunos entendessem melhor, e usei o filme. O filme fala de um ogro, que é o Shrek, que foi escolhido para se casar com uma princesa, a Fiona. Em todas as fábulas, as princesas casam-se com um príncipe encantado, mas ela (Fiona) preferiu um ogro, que era totalmente diferente, que era verde, diferente dos outros filmes, e era um monstrinho. Os alunos perceberam que o diferente pode ser legal, pode ser atrativo, pode ter qualidades também.

Usei o filme para passar na escola, e com uma metodologia diferente para os alunos entenderem o conteúdo.

Quando eu assisto a um filme, no meu tempo livre, geralmente no final eu termino pensando como eu poderia trabalhar este filme... Quando eu acho o filme interessante, socializo com os colegas e, de repente, já surge uma idéia de como usá-lo com os alunos.

Inclusive o filme o "Amor sem fronteiras", que é um filme romântico, que o plano de fundo dele é o médico, que tem uma "veia" cidadã e luta pelos pobres e famintos da África, e tem uma "dondoaquinha" toda cheirosa que decide vender todos os bens dela para fazer isso. Eu usei isso, que o tema era fome, e passei o filme para os alunos. Os alunos amaram, os colegas também usaram na matéria deles porque, na minha aula, são cinquenta minutos, tempo insuficiente para passar um filme. Então, eu peço para os colegas para passar na aula deles e depois a gente discute. Os alunos gostam porque é o mesmo assunto que tem no livro, mas de uma maneira diferente de lidar. (CROCHÊ)

Vê-se que as experiências de ócio tornam-se subsídios para ação do professor e para a reflexão das suas práticas. Alguns poderiam pensar: 'no momento de ócio não é necessário se desligar completamente do trabalho?', mas isso é

impossível, pois as pessoas são inteiras onde quer que estejam e qualquer que seja a atividade exercida. No momento de ócio a pessoa manifesta a educação recebida na família, na escola, nos grupos sociais, dos meios de comunicação social, etc. A atividade profissional forma valores e concepções de mundo e, assim, nas vivências de ócio, estes valores aparecem.

Uma filosofia zen-budista conceitua que o verdadeiro

(...) mestre na arte de viver faz pequena distinção entre seu trabalho e sua diversão, sua atividade e seu descanso, sua mente e seu corpo, sua informação e sua recreação, seu amor e sua religião. Ele dificilmente sabe qual é qual. Ele simplesmente busca sua visão de excelência em qualquer coisa que faça, deixando que os outros decidam se ele está trabalhando ou se divertindo. Para ele, ele está sempre fazendo ambos. (FILOSOFIA ZEN BUDISTA apud DE MASI, 2000, p. 148)

Mesmo que não se viva uma filosofia budista, esse aspecto do ser humano total e holístico em tudo que faz é uma compreensão antropológica que compreende que o ser humano é um total, que não se divide, mesmo que tenha que representar papéis sociais em determinadas situações. Nas vivências de ócio, a pessoa não precisa representar um papel específico determinado condicionado por e para outrem, para uma instituição, para um grupo social, etc. O ócio é autotélico, é manifestação da vontade, liberdade, emancipação e autonomia do indivíduo, mesmo que na vivência do ócio, os valores aprendidos nos diversos papéis sociais vividos manifestam-se devido a esses os valores seres constituintes da vida humana, são intrínsecos à ela.

Outro tema que aparece na fala dos professores é o uso de filmes cinematográficos para a vivência do ócio e da mediação pedagógica. O filmes fazem parte do lazer dos professores e, ao relacionar o filme com o objeto de estudo dos professores, o filme ajuda a enriquecer a percepção e compreensão do assunto pois o cinema trabalha tanto a racionalidade quanto a sensibilidade.

Há uma cultura cinematográfica na sociedade urbana contemporânea, e os professores podem utilizar-se desse rico recurso para estimular a construção do conhecimento. Há muitas iniciativas educativas que fazem uso de filmes cinematográficos como os cines-fóruns nas unidades escolares, ou atividades em parceria com as salas de cinema espalhadas pelas cidades – a escola vai ao cinema

- e alguns livros didáticos fazem indicações de filmes ou trazem uma filmografia para que as pessoas possam relacionar os assuntos tratados com o cinema.

A partir dessas experiências de ócio, foi perguntado aos professores se eles, além das atividades feitas no espaço escolar, já sugeriram atividades de ócio para os seus alunos e para os outros professores, ou se eles acataram a sugestão de algum aluno ou colega para ser vivida no ócio.

Ano passado, houve uma exposição sobre o Egito (antigo) e os alunos foram e ficaram sabendo antes de mim, pois estavam passeando no *Shopping* e disseram que havia uma exposição sobre múmias e pirâmides, e eu acabei indo para ver a exposição.

Quando eu assisto a um filme, relacionado ao meu tema, eu acabo indicando. E um dos prazeres que eu mais tenho é assistir a filmes. (INTERNET)

Sempre eu sugiro atividades de ócio para os meus colegas e alunos. Para os alunos, quando eles estão estudando individualmente, sugiro uma organização a eles de modo que parem um momento, façam exercícios de respiração, ouçam alguma música da qual gostem, para estudar com um fundo musical. Sempre trocamos idéias sobre isso. Alguns retornaram o assunto e disseram que aprendem muito mais

Eu conversei com o professor de Matemática e ele contou que, depois que diminuiu o número de aulas, percebeu que o seu trabalho rende mais. Ele consegue planejar melhor as aulas e elas são mais criativas e produtivas.

Os alunos da 7ª. série me convidam com freqüência para a gente assistir filmes, participar de festas. Tanto que na semana passada participamos juntos de um aniversário e fomos para uma boate, nós dançamos e eles diziam – olha, como é gostoso encontrar com a professora fora do espaço (escolar), fora do ambiente de escola e poder curtir juntos, brincar juntos, colocar as fantasias e dançar – e a gente viu quanto isso foi importante para encontrar a alegria dos alunos, e ver que curtimos juntos e não só trabalhamos juntos. E a influência desse contato foi bem positiva. Quando a gente chega no corredor e os alunos expressam: oi, professora, foi tão legal aquele momento, foi importante essa experiência! E eles me vêem como uma pessoa que gosta do lazer. E quando tem as aulas de estudo do meio, que envolve também uma parte de lazer, os alunos perguntam: professora, você vai no nosso ônibus? Vai ser gostosa esta convivência fora do espaço escolar. Então, a gente está sempre motivando a participação deles na vivência disso, e eles também. (CONVERSA COM OS AMIGOS)

Tenho um grupo de alunos bem próximos, que nós trocávamos experiências de filmes. A gente sempre trocava experiências, e sugeria: tal filme fala disso, é muito bom. Assistam a este filme que ele ajuda a pensar sobre isso. Esse outro filme é bom para pensar sobre isso... Eu sempre oriento filmes. Livro, nem tanto, porque sei que alguns são difíceis para os alunos. Filme, eu sempre recomendo. Para os professores recomendo alguns livros, como exemplo, do Rubens Alves, de quem eu gosto muito. Livros como Filosofia da Ciência, Escola da minha vida, etc.

Os meus alunos retornam dizendo que fizeram o que sugeri. Eles assistiram ao filme *Nell*, que eu sempre falava e recomendava, e eles disseram que gostaram muito. E eles sempre falavam para eu assistir aos filmes que eles

recomendaram. Eles diziam: assista, professor, que este filme também é bom. (ANDAR DE MOTO)

Todas as vezes em que eu estou trabalhando e tem um tema novo que começa, um novo bimestre, eu já falo para eles, 'como sugestão eu vou deixar no quadro, quatro, cinco, seis filmes, para vocês assistirem no tempo livre de vocês'. E, depois, eu acabo utilizando-os nas minhas aulas. Faça esta sugestão.

Algum tempo atrás, quando fui conselheira de uma 8ª série, em quase todo encerramento de bimestre a gente vinha para a minha casa e os alunos vinham confraternizar. Vinham, tomavam banho de piscina, passavam o dia inteiro aqui em casa. No momento isso não está mais acontecendo, né?

Isso aconteceu porque a turma era uma turma muito amiga da minha filha, então eu unia o útil ao agradável. Juntava a turma e ficava com a minha filha na piscina, entrosavam mais. Inclusive nós já fomos em show juntos, né? Eles diziam: 'Professora, vai ter um show tal. Você não quer ir? Leva sua filha!'. Então eu levava minha filha e aproveitava o show junto com os alunos. Mas no momento isso não tem mais acontecido. Porque a idade dos meus filhos são diferentes, e são poucos os alunos que têm essa disponibilidade para vir. Mas a gente já fez isso no *Shopping*. Não a sala toda, mas uma grande parte dos alunos foi lá para lanchar, tomar um sorvete. Mas aqui em casa ou fora, num rio ou num parque, não.

Ah, Agora eu estou me lembrando. A escola no encerramento do primeiro semestre, ofereceu aos alunos e aos professores um momento (de lazer) no Sesi Park⁴⁶ onde todos os alunos foram brincar, onde cada um fez o que quis, nadar, jogar futebol, etc. E os professores ficaram lá no ócio. Nadaram, brincaram, conversaram. Ficamos um tempo livre batendo papo. (CROCHÊ)

Algumas dimensões apresentadas para a formação de professores pelo e para o ócio autotélico foram apontados na fala dos professores, como a dimensão lúdica, a ambiental, a criativa, a festiva e a solidária. Os professores sentiram-se despertados para atividades de ócio pelos seus alunos e pares, e tentam despertar, nos alunos e colegas de profissão, atividades de ócio. É uma tentativa de formação de uma rede de ócio, de atividades culturais, lúdicas, festivas, que expressa uma solidariedade na vivência do ócio, mesmo que elas não pareçam intencionais.

Neste sentido, alguns projetos foram planejados pelos professores *Crochê* e *Andar de Moto*, que nasceram da vivência de ócio dos professores, e foram implementados ou serão implementados em suas disciplinas, como estratégia de ensino.

Eu tenho um projeto solidário, que desenvolvo há sete anos. E ele surgiu de uma necessidade dos alunos de sair "fora" da sala de aula. Os alunos do ensino médio falavam: - Professora, por que a gente não sai um pouco da sala de aula? Vai conhecer outros lugares, relacionados com o que a gente

⁴⁶ Parque aquático na cidade de Cuiabá, mantido pelo SESI – Serviço Social das Indústrias.

faz aqui. E aí eu gostei da idéia, mas ficou só como uma idéia. E no meu tempo livre eu fui fazer uma pós-graduação em São Paulo, de ensino religioso, e eu ouvi o Ir. Néri fazendo isso. Fazia com os jovens da crisma, um grupo de jovens, lá em São Paulo. Eles se reuniam, três vezes por semana, à tardinha, faziam um sopão. Eles colocavam o sopão na kombi e o Ir. Néri e este grupo saíam nas praças de São Paulo distribuindo. Isso foi muito interessante e eu quis adaptar aqui.

Só que na época eu estava grávida e o meu esposo falou: 'nem pensar em sair de noite, fazendo isso'. Era muito perigoso, né? Aí eu adaptei este momento solidário com os alunos. Fui amadurecendo a idéia e, a partir desta necessidade dos alunos, organizei o projeto solidário. Eles saem da sala de aula, eu deixo livre para eles escolherem entre asilo, creche, orfanato, casa transitória, abrigo, lar da criança, APAE, etc. A partir da necessidade deles, fui conduzindo, organizando este projeto. (CROCHÊ)

Dormindo, ou melhor, esperando o sono chegar (dormitando), pensei em duas atividades, duas coisas que poderia realizar em sala de aula.

A primeira é um projeto que se chamará 'Valorizando os clássicos da literatura', principalmente os da minha área, a filosofia. Propor aos alunos que lesem um livro de, por exemplo, Maquiavel, Hobbes e outros. Propor que eles lesem e que essas pessoas que gostassem de leitura iriam apresentar em sala de aula, valendo como nota do bimestre e como nota extra no simulado para as matérias em parceria que eu vou chamar: português, história, para fazer uma parceria. Talvez seja um modo de estimular os alunos à leitura. E que os outros alunos soubessem do assunto por parte deles (os leitores). Só entraria no projeto quem estivesse interessado. Inclusive, se em alguma sala não tiver alguém interessado, eu poderia pedir para alguém de outra sala que fosse apresentar.

O outro projeto é fazer um mapa cronológico. Será tabular os horários da programação da tevê. Marcaríamos um horário com os alunos, de 19:30 às 20:00 horas, e tabularíamos assim: quanto tempo de comercial passa, quanto de propaganda com o objetivo de instrução, quantas propagandas do governo, quantas de conscientização, quantas de costume errado ou orientado, etc. Iríamos tabular novelas, e ver em qual horário tem mais propaganda, propagandas de consumo... E também perceber qual horário é mais propício para certas idades, e qual parte da mídia que mais sobressai, se é o consumo, se é a propaganda, se é a conscientização. E, depois, fazer em sala de aula mesmo: pegar uma tevê e assistir com eles, e fazer juntos. Seriam esses dois projetos. (ANDAR DE MOTO)

O tempo de ócio deve ser o tempo da criatividade, da inventividade, tempo do sonho. O tempo do trabalho é o tempo da racionalidade, do cumprimento do dever, da necessidade. Na atividade dos professores, estes dois elementos se fundem, ócio e trabalho, criatividade e cumprimento do dever, pois as emergências do dia-a-dia fazem com que o professor necessite alternativas diferenciadas para cumprir seu objetivo que é de estimular o aluno ao conhecimento. A sociedade muda, as famílias mudam, os valores mudam, e também as práticas dos professores mudam de acordo com a necessidade da própria mudança.

A educação escolar é a transmissão da cultura sistematizada e tradicionalmente reconhecida como importante para a vivência na sociedade. Mas a efervescência do cotidiano requer do professor que ele encontre novas formas de transmitir a cultura e de formar cultura. Por isso que os projetos nascidos no tempo de ócio refletem o contato do professor com a cultura ampla, e não somente a que foi sistematizada para e pela escola. É o encontro dos conhecimentos escolares com o cotidiano, com a vida fora do espaço escolar, onde um imbrica o outro para que a vida como um todo seja considerada meio de aprendizagem significativa.

Por fim, os teóricos vivos falaram de que maneira se formam no seu tempo livre, quais são os seus gostos e atitudes vividas no tempo livre que lhes ajudam e ajudaram a ser professores.

Meu tempo livre é tempo de assistir filme, tempo de ler, assistir televisão, de ir ao cinema. Em casa, ler bastante. Passear no *Shopping*, entrar numa livraria e bater o olho numa revista... e se encontrar uma coisa interessante, eu já compro, etc. Quer dizer, sempre acontece isso. No meu tempo livre, geralmente você encontra uma pessoa que fez um projeto ou que conta uma experiência... Eu sempre aproveito tudo isso no meu trabalho.

Minha irmã assiste muito filme e ela me indica: 'assiste este filme que é legal!'. E eu assisto aos filmes e passo para os alunos. Como eu trabalho com os níveis fundamental 1 e 2 e ensino médio, é uma faixa etária de 7 a 17 anos, tudo que eu assisto, num momento ele se encaixa. E daí eu aproveito para mostrar uma coisa divertida, de interesse dos alunos. (CROCHÊ)

Muitas viagens e congressos a que eu fui da AEC (Associação de Escolas Católicas) e do sindicato, que foram muito legais, porque a gente viajava como um grupo de amigos, de professores. Quando a gente estava viajando, estávamos trocando idéias, conhecimento, nos divertíamos, dançávamos, cantávamos... À noite, íamos para a "gandaia" e, durante o dia, formação e praia. Nós conciliávamos o ócio com as atividades. Eu acredito que tudo isso foi positivo, porque a gente não pára de lembrar e de reviver esses momentos. E quanto serviu de base para a construção de tantas amizades e de tantos valores que são vividos até hoje... (CONVERSA COM AMIGOS)

Eu gosto de estudar muito sobre educação, especialmente (dos livros e textos) de Rubem Alves e da questão da troca de saberes, disto eu gosto bastante. Tendo o contraste da minha família que tem uma origem educacional bem mais rústica, talvez mais simples, e na faculdade e no colégio lido com pessoas mais providas (financeiramente), essa troca de saberes é muito importante. Gosto de estudar sobre a troca de saberes, sobre a questão dos vários saberes intercalando-se entre si. A transdisciplinaridade. Inclusive este foi o tema da minha monografia (de graduação). Quero avançar nesses estudos sobre os múltiplos saberes. (ANDAR DE MOTO)

Eu sempre fui um amante de política e, no curso de História, você se envolve muito com política. E para entender de política eu achava que deveria saber muito de História. Foi uma coisa prazerosa para mim, nos momentos em que eu estava ocioso, nos momentos em que estava descontraído, eu lia sobre o assunto.

Gosto de ler o caderno de política dos jornais, tanto em nível nacional quanto estadual. (INTERNET)

Estas últimas falas dos teóricos vivos marcam a importância do reconhecimento da vontade e do prazer para ser fonte de aprendizado no ócio. Para os professores *Internet* e *Andar de Moto* estes gostos tornaram-se objeto de seus estudos, e para o professor *Internet* foi a causa da sua formação como historiador. O ócio pode ser causa de formação profissional, como foi no caso do professor *Internet*. As orientações vocacionais hodiernas apontam que é necessário conhecer não só as competências escolares que os alunos desenvolvem, mas também reconhecer seus gostos, seus apreços por *hobbies*, lazer, leituras, etc., e estes componentes ajudam a pessoa a decidir melhor o futuro profissional.

O aprendizado ao longo da vida pode ser subsídio de formação permanente se o professor tem claro quais são seus gostos, seus prazeres, seus interesses e, no reconhecimento dessas características, move-as para que se tornem meio de satisfação com o conhecimento que produzem. O bom professor, nesta perspectiva, é aquele que gosta do que faz, tem prazer no que faz e move as pessoas para fazerem o que faz com entusiasmo. Afirmo, com certeza, no final destes diálogos, que o bom professor é aquele que vive o ócio autotélico, criativo e criador. Assim como Russel não tem dúvida: “Uma população que trabalha pouco, para que seja feliz, deve ser instruída, e a instrução deve levar em conta as alegrias do espírito, além da utilidade direta proporcionada pelo saber científico” (RUSSEL, 2001, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Entre o dito e o não dito.

E no sétimo dia Deus descansou, depois de toda obra que fizera. Deus abençoou o sétimo dia e o santificou, pois nele descansou depois de toda a sua obra de criação.
Gênesis 2,1b

Pode parecer ser presunçosa a epígrafe destas considerações finais. Não quero comparar-me ao criador do mundo, mas começo estas considerações finais agradecendo a Deus por ele ter criado o descanso. O mito da criação formulado pelo povo judeu e seguido pelo cristianismo intuiu desde o princípio de tudo que Deus, ao criar o mundo, logo criou o descanso e o santificou. Mesmo que possa parecer sacrilégio, poderia ser acrescentado ao texto sagrado: ‘e viu que era muito bom’, como ele mesmo se expressava ao contemplar as suas obras. Posso dizer com certeza, no final deste texto, vi que foi muito bom!

Com pesar, percebo também que no mesmo mito da criação, o trabalho foi determinado como castigo pela desobediência humana à divindade, que expulsou o ser humano do paraíso. Parece que o descanso, e estendendo ao conceito do ócio, é uma propriedade dos deuses e não é uma característica do humano.

Por isso os homens constroem os templos e fazem cultos, para que vivam os tempos divinos, os espaços e tempos de exclusiva propriedade dos deuses e que não são espaços de serviços e de utilização, só de vivência da divindade.

Mediante o culto e graças a ele se separa também do tempo aproveitado para o labor diário um período determinado, um espaço de tempo limitado, e este tempo, o mesmo que da superfície do recinto do templo e do lugar dos sacrifícios, não se “utiliza”, tira-se a “utilização” (PIEPER, 2003, p. 69)

Essa vontade de viver o eterno, atributo dos deuses - que são deuses, não foram nem serão - é que marca a vontade de viver o ócio. É a vontade de sentir-se pleno no que se é, na identidade, e não no que se faz ou se tem, na atividade laboral. Da posse do ser é que se pode afirmar que o que se faz é ‘realmente muito bom!’, devido a atividade ser manifestação da totalidade do ser.

Na tradição judaico-cristã, Deus estipulou o sábado como dia de descanso. Mas o sábado e o domingo ficaram tão atribulados quanto qualquer segunda-feira. Jesus, frequentemente passava períodos isolado, permaneceu quarenta dias e quarenta noites sozinho no deserto. Uma vez chegou até a advertir Marta, que corria de um lado para outro fazendo coisas, dizendo que a sua irmã Maria, que permanecia sentada em silêncio, tinha “escolhido a melhor parte”.

São Francisco sempre saía sozinho para momentos de contemplação e para falar com os animais. Buda alcançou a iluminação quando estava em contemplação, sentado tranquilamente debaixo de uma árvore sem fazer nada. De fato, todas as tradições religiosas não apenas concedem permissão para o que eu chamo de parar como estimulam enfaticamente essa atitude e a apontam como algo necessário para qualquer vida mais plena. (KUNDZT, 2005, p. 78)

Estas reflexões metafísicas não são objetos da finalização deste diálogo, mas conjecturações que indicam que o ócio precisa ser humanizado, pois “demonizado” já foi e “santificado” também, porém perdido.

Perceber a importância do ócio para a formação humana e, especialmente, a de professores, foi o grande objetivo desta pesquisa, de modo que ele não fosse tão estranho ao ser humano e à nossa cultura hodierna.

A partir da pergunta-problema, ‘Qual é a importância que os professores das áreas de ciências humanas dão ao tempo livre para sua formação?’, iniciei esta pesquisa reunindo tanto teóricos bibliográficos quanto teóricos vivos, para que eles expressassem suas teorias sobre ócio, formação humana, formação de professores e educação pelo e para o ócio e dialogassem entre si e com os leitores desta pesquisa. Dos clássicos aos contemporâneos todos expressaram suas idéias, mesmo que elas não estivessem claras sobre os assuntos do ócio e da educação.

Penso que eu mesmo tenho idéias que não estão claras, para horror de Descartes, que dizia que o conhecimento deveria partir das idéias claras e distintas, por entender que o conhecimento é um processo de formação e não um produto a ser finalizado.

Penso que agora seja a minha vez de falar neste diálogo e, por isso, fiz a opção de escrever as considerações finais utilizando a primeira pessoa do singular. Esta parte do diálogo foi denominada “entre o dito e o não dito”, pois retomará alguns conceitos e análises já apresentadas e evidenciará algumas discussões que não entraram na pauta deste diálogo, mas que ainda precisam serem feitas. É o desfecho deste diálogo, sabendo que ele não se encerra, pois ainda há muito para ser dialogado. É preciso dizer que o diálogo não se encerra porque o *logos* – a razão ou a palavra - não pode ser encerrado, pois há muitas irracionalidades e racionalidades neste mundo para serem analisadas e compreendidas e muitas outras razões a serem formuladas, daí a necessidade de haver muitos outros diálogos.

O que foi dito e o que precisa ser dito.

Foram identificados três objetivos para buscar responder à questão problema: a) recuperar, na literatura, um sentido positivo do ócio, enquanto formador de cultura; b) conceituar a educação enquanto formação humana que não pode se circunscrever apenas ao trabalho, mas também ao tempo livre; e c) apresentar, a partir da fala dos professores, estratégias que eles propõem de autoformação pelo ócio para dar sentido à sua *práxis*.

Farei algumas considerações pessoais a partir do que analisei das expressões dos teóricos, tentando responder à questão que o professor Ademar de Carvalho fez a mim quando da entrevista para a seleção do mestrado.⁴⁷

Primeiramente foi afirmado, reiteradas vezes, que é preciso reconhecer que o ócio é importante tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para alcançar uma melhor qualidade de vida. É um tempo de formação e autoformação que nos possibilita sermos mais independentes e autosuficientes inseridos no ambiente, uma vez que fomenta valores solidários.

O termo ócio é uma criação dos gregos, porém ele não se circunscreve somente a essa cultura ou à cultura ocidental. Ele é um valor humano, um valor antropológico. Todas as pessoas podem viver o ócio se reconhecerem-no como um valor para a qualidade de vida, para ser senhor da própria vida, ou como chamo, “assenhorear-se” de si mesmo.

Não é o retorno a um projeto iluminista que condicionou a emancipação humana ao uso exclusivo da razão, pois o ócio é o tempo de vivência do prazer, da vontade, da sensibilidade, e não exclusivamente da razão.

Ao afirmar que a pessoa precisa assenhorear-se de si mesma, retomo o princípio da filosofia, quando os gregos não quiseram depender mais das respostas dos mitos para entender o cosmos e quiseram, por si mesmos, entender a realidade circundante. Ser senhor de si mesmo é retomar o processo e o princípio da reflexão para a vida humana, reflexão esta que pode ser feita a qualquer momento, em qualquer circunstância, desde que se tenha a disposição para parar e pensar sobre o próprio pensamento, formular um metapensamento.

A filosofia contribui com uma formação da e mediante a reflexão para a compreensão da realidade a partir dos conceitos. Ao dialogar com os teóricos bibliográficos, desde Aristóteles a De Masi, de Freire a Rios, e Cuenca Cabeza, Puig e Trilla, percebemos que eles anunciaram suas teorias após um processo de reflexão, de investigação de suas realidades para compreendê-las, de formulação de verdades, por isso são teóricos. A busca pela verdade, a partir da dúvida, está no princípio da filosofia. Uma formação filosófica estimulada pela reflexão radical, crítica e de conjunto, que leva em consideração, e não exclusivamente, o que a tradição

⁴⁷ *Rapaz, tá todo mundo procurando trabalho. O que você quer com o ócio?* Está na epígrafe da introdução desta dissertação.

filosófica já produziu, contribui para uma formação humana reflexiva, livre, emancipadora e autônoma.

E a filosofia nasceu do ócio, da liberdade dos homens livres em busca conhecimento. Muitas vezes essa origem e originalidade do pensamento filosófico quase não são apresentadas. Porém, alguns autores como Aristóteles, Sêneca, Pieper, os modernos Lafargue, Russel e o contemporâneo De Masi refletiram esta perspectiva. Outros como Nietzsche, Adorno e Arendt também se expressaram sobre a temática do tempo livre, valorizando-o. Alguns filósofos brasileiros como Giacóia Junior, Renato Janine Ribeiro, Marilena Chauí e Maria Lúcia Aranha fizeram breves apontamentos sobre o ócio em suas obras, porém nada sistemático e completo sobre o assunto. Parece que o ócio ainda não pode ser um valor para a filosofia nascida no Brasil.

O escritor brasileiro Mário de Andrade (1893-1945), na obra *Macunaíma* e em outros escritos, refletiu, através da literatura, que alguns elementos da cultura brasileira valorizam o ócio e a preguiça. *Macunaíma*, para ele, é como um mito criador da cultura brasileira.

É preciso avançar sobre os estudos do ócio tanto como elemento cultural quanto valor pedagógico. Nesta dissertação propus apresentar alguns elementos que facilitam a compreensão positiva do ócio, desde uma visão filosófica, quanto crítica social, a formação de cultura e saber escolar.

A primeira fala dos teóricos vivos aponta este desconhecimento do valor do ócio, pois desconhecem a amplitude e as condições de vivência dele. Entretanto, todos eles perceberam o valor do descanso, de fazer coisas que a eles é agradável, do conhecimento desinteressado e, sobretudo, livre.

Os professores vivem muito pressionados pela quantidade de trabalho que possuem. Todos eles falaram que levam “trabalho” para casa. A partir de que se afirmou que o ócio autotélico elabora uma ética, ou seja, um *ethos*, uma morada humana em que o ser humano se sente confortável, esta casa, para os professores, continua sendo extensão do trabalho, da atividade produtiva. Trabalha-se na escola e em casa, o *ethos* do professor é condicionado pelo trabalho. A casa humana do professor também é trabalho. Não é um espaço só seu, pertence também ao ambiente de trabalho.

É uma casa que não é da pessoa, é do funcionário, da condição que o empregador indica ao empregado. Assim, fica a pergunta, quando e onde o professor vai construir sua própria casa, seu *ethos*? Há condições para esta elaboração? O professor trabalha em casa por que quer ou por que é necessário?

Essas reflexões precisam ser feitas para pensar as condições de trabalho do professor, e esse assunto quase não foi trazido à baila para ser discutido.

Nos diálogos apresentados, vi que o ócio contribui na construção da identidade do educador, da formulação do seu *ethos*, porém ele não faz parte dos debates educacionais apesar de precisar estar na pauta dos diálogos da educação e sobre educação, especialmente da formação de professores, tanto na inicial, quanto na continuada e na permanente.

Conforme De Masi, que afirma que:

O tempo livre sempre foi considerado menos útil, menos importante, menos ético e menos complexo do que o trabalho, de modo que todos os esforços educacionais sempre foram concentrados neste último. Ninguém antes de Russel havia sustentado que o ócio fosse “um produto da civilização e da educação” (DE MASI, 2001, p. 38).

Nas pesquisas e congressos discute-se muito sobre o trabalho escolar, sobre as condições de produção do conhecimento escolar, entretanto não se reconhece que o tempo de ócio também é tempo de aprendizagem e precisa ser educado. Os professores afirmaram que dão importância ao tempo livre, mas não uma considerável importância, por desconhecimento do valor de formação do ócio, por não ter tempo de viver o ócio e de não terem sido estimulados a viver o ócio. Todos eles afirmaram que já se utilizaram de aprendizados formulados no ócio, entretanto não vivem o ócio como uma estratégia de formação. O ócio precisa ser mais escolhido e vivido.

Escolhido e vivido para quê? Para assenhorear-se de si, para romper com a ética escravista do trabalho que nos ensina a trabalhar cada vez mais e, por conta disso, consumir mais, e, para consumir mais, é preciso trabalhar mais ainda. A produção tecnológica contribui cada vez mais para que trabalheamos a todo momento. Ao portarmos celulares encontramos e somos encontrados a qualquer hora e em qualquer lugar, estamos disponíveis a todo momento para toda e

qualquer necessidade. Os computadores e a internet permitem que dentro de casa continuemos trabalhando, olhando *e-mails*, comunicações, produzindo materiais, lançando notas, etc. Com o forno de microondas não precisamos mais gastar muito tempo para “fazer comida”, é só comprar e “colocar no microondas”, diminuindo a obrigação de gastar o tempo precioso que temos com as necessidades materiais. Para que fazemos uso de tantas tecnologias? Para ter mais tempo, tempo de trabalhar. Fazemos cada vez mais coisas, em menos tempo e com maior rapidez. Não estou fazendo um discurso de ataque à tecnologia, como um iconoclasta, mas da ética escravista que diz que devemos estar sempre ocupados a todo o momento. A tecnologia facilita muito nossa vida, porém, em muitas situações, ao invés de a consumirmos, ela nos consome.

Por isso e por outras razões que o processo reflexivo e o ócio quase não fazem parte da nossa vida. Porém é necessário pararmos para dar tempo a nós mesmos, sermos senhores de nós mesmos, decidirmos sobre o nosso tempo e qualidade de vida. Na contemporaneidade, houve um acréscimo das atribuições dos professores, dado ao maior tempo de escolaridade das pessoas, das novas formações familiares que delegaram à escola um maior tempo e responsabilidade sobre a educação dos filhos, da evolução do conhecimento, cujo volume quase dobra a cada dois anos, e a própria desvalorização do papel docente. O professor se vê cobrado a todo o momento, como um prestador de serviço, daquele que é o responsável pela formação e sucesso da prática pedagógica. É um tempo de reformulação do papel e da identidade dos professores, que não são os únicos e exclusivos transmissores do conhecimento, mas que são cobrados a estarem sempre atualizados para “dar conta” do sucesso da formação do educando, alinhavando todas as informações que a sociedade produz.

Selma Garrido Pimenta, na apresentação à edição brasileira do livro *A autonomia de professores*, José Contreras, indicou a necessidade de se refletir sobre a valorização da identidade dos docentes.

A centralidade colocada nos professores na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas na sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o

desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança (PIMENTA, *apud* CONTRERAS, 2002, p.12-13).

O professor não pode ser visto exclusivamente como um funcionário útil, pois quem lida com o conhecimento deve ser um produtor de cultura. É aquele que promove a dialética entre o saber escolar sistematizado e a cultura do cotidiano. O conhecimento deve formar a pessoa e não dever ser só um instrumento de utilidade para que ele não seja somente consumido, mas construído socialmente.

Penso que quem não tem tempo para conhecer os próprios gostos, sentir prazer em conhecer, ter tempo para descansar, entrar em contato com o ambiente cultural e natural gratuitamente e assim buscar se formar, com autonomia, pouco pode produzir cultura, mas restando-lhe tão-somente reproduzi-la. É difícil ser professor e não tem disponibilidade pessoal de tempo para compreender o que se faz, o porquê se faz, quais podem ser as melhores estratégias para atuar, o que pesquisar, relacionar, partilhar experiências e vislumbrar o alcance ético-político das palavras e gestos, etc.

A palavra professor tem a mesma raiz etimológica de *professar*, ou seja, dizer com fé publicamente. Quem professora, professa aquilo que tem fé, o que acredita, algo que dá sentido à própria vida. Aquele que não sabe mais o dá sentido à própria vida, por não ter mais tempo de refletir, não pode mais ensinar, pois ensina sem convicção pessoal ou se torna um fanático, que adere cegamente a uma fé. Aquele que tem fé refletida, vislumbra o futuro, pois ter fé não é ver, é antecipar realidades que ainda virão sem a necessidade de provas. A atividade do professor antecipa o ser humano que está em processo de formação.

O que quero evidenciar neste momento, é que é preciso ter tempo livre para refletir sobre o que está sendo professado pelo professor, sobre sua prática e sobre sua identidade. O ócio é tempo de tomar cabo da própria vida, vida de professor, que reflete, escolhe, se desenvolve e se forma professor. Os professores, teóricos vivos, ao falar de educação e formação foram convidados a falar sobre o que fazem, sobre as idéias que têm, sobre o seu modo de aprender e de se relacionar, ou seja, também passaram por um processo de reflexão e posterior escolha, tanto que eles perceberam que o ócio pode vir a ser um valor na própria vida, mesmo nas difíceis condições de trabalho. Para viver a pedagogia do ócio é

preciso ser professor que professa o valor do ócio para a vida humana e para a sua formação.

Percebendo, educando e estimulando o ócio, os professores vivem sob o prisma da vontade. Transformar o tempo livre em alegria e desenvolvimento cultural é resgatar para o professor a vontade de fazer o que se deseja. O ócio é o primado do desejo, da alegria, do bem-estar, da felicidade. É um tempo dedicado a nós mesmos, ao cuidado do corpo e da mente, dedicado à família e aos amigos, e mesmo à coletividade, não como um dever ou compromisso social, mas um sentir-se parte de uma rede de relações que compõe o fazer-se humano, de acordo com as aptidões pessoais e as situações concretas, e especialmente em vista do prazer. Não faz-se distinção entre tempo de aprender e tempo de ensinar.

É necessário que nos concedamos a permissão para não fazer nada e dar uma parada. É um gesto que nos permite ser quem somos e queremos nos tornar, para depois fazer aquilo que escolhemos e como professores, promover a cultura do ócio. É algo que professo, ensino e aprendo a cada dia e me formo nesta perspectiva. No diálogo com todos os teóricos, convenci-me que é necessário formar a partir da perspectiva do ócio, que promove a liberdade, a autonomia e o prazer de aprender, ensinar e viver.

Finalizando este diálogo, sei que deixo de ser um teórico vivo para me tornar um teórico bibliográfico, mas não gostaria que esta temática se tornasse apenas uma leitura da palavra, e sim uma leitura de mundo para que possamos nos abrir a perspectiva do ócio. Certamente que estou disposto a continuar dialogando com todos que quiserem e se dispuserem, no seu tempo livre ou de trabalho, sobre o valor da educação no e para o ócio. Por enquanto, entro no coro de Zeca Pagodinho que canta, dos autores Monarco e Alcino Corrêa: “Vai vadiar, vai vadiar, vai vadiar, vai vadiar!”

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. In SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

ALMEIDA JR, João Batista. O estudo como forma de pesquisa. In CARVALHO, Maria Cecília m. (Org.). **Metodologia científica, fundamentos e técnicas: Construindo o saber** - São Paulo: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995

ANDRÉ, Marli et. al. “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”. **Educação e Sociedade, Número Especial 68**, Campinas: CEDES, v. XX, f. VII, p. 301-309, 1999.

_____. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife, PE. Anais em cdrom.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as)**. – Petrópolis: Vozes, 2001.

ARCHANGELO, Ana. **O Amor e o Ódio na Vida do Professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. – São Paulo: Cortez, 2004.

ARISTÓTELES. **A Política. 15 ed.** - São Paulo: Escala, 2004 (Mestres Pensadores).

AYALA, Eduardo Jorge Z e PEDRA, José Alberto. A interpretação: subsídios para a pesquisa bibliográfica. **Educação** (Santa Maria). Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 17-23, 1999.

BACAL, Sarah. **Lazer e o Universo dos Possíveis**. São Paulo: Ed. Aleph, 2003.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. – nova ed. rev. - São Paulo: Paulus, 1995.

BITTENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Brasília: Letraviva, 2000.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sira Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos** - Porto: Ed. Porto, 1994. (Ciências da Educação).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Obtida via Internet www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm acesso em 20 de jun de 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília, 1998. Obtido via Internet. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> Acesso em 20 de jun de 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999. Obtida via Internet. <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=408&Itemid=394> Acesso em 20 de jun de 2007.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. - São Paulo: Moderna, 1998 (Polêmica).

_____. Sociologia do Lazer. In: ANSARAH. Marília Gomes dos Reis (Org.) **Turismo: como aprender, como ensinar**. 2 ed. – São Paulo: Senac, 2001.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula** – Cuiabá-MT: EdUFMT. 2005.

CARVALHO, Maria Cecília (org.). **Metodologia científica, fundamentos e técnicas: Construindo o saber** - São Paulo: Papirus, 1995.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. 8 ed. – São Paulo: Gente, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. – São Paulo: Ática, 2003

_____. Prefácio. In LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Hucitec, 2000

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores** – São Paulo: Cortez, 2002.

CUENCA CABEZA, Manuel. **Pedagogía del Ócio**: Modelos y propuestas. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

DAMASCENO, Kelly Kátia. **A aprendizagem da docência de professores que atuam no 1º e 2ºs ciclos do ensino fundamental**, 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006 .

DE MASI, Domenico. **A escola é inimiga do ócio criativo**. Entrevista ao site Aprende Brasil. Disponível em <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0019.asp> Acesso em 05 de jul. de 2005.

_____. (Org. e Intr.). Bertrand Russell & Paul Lafargue. **A Economia do Ócio**. - Rio de Janeiro, Sextante, 2001.

_____. **Desenvolvimento sem trabalho** – São Paulo: Ed. Esfera, 1999.

_____. **O Ócio Criativo**. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. Vamos ter cada vez mais ócio. **Exame Você S/A**. n. 9, p. 50-55. março, 1999.

DUMAZEDIER, Jofre. **Questionamento teórico do Lazer**. Porto Alegre: CELAR/PUCRS, 1975.

_____. **A revolução cultural do tempo livre**. – São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994 (Cidade Aberta)

_____. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**: vol. 1 – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Educação e comunicação, 19).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Leitura).

_____, **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. – São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____, **Extensão ou comunicação?** 7 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (O mundo, hoje vol. 24).

_____, Novos tempos, velhos problemas. In SERBINO, Raquel Volpato (org). **Formação de Professores.** – São Paulo: Editora da Unesp, 1998 (Seminários e Debates)

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A urgência de uma práxis transformadora e viável na educação do século XXI. **Revista e Educação AEC.** Rio de Janeiro, Ano 36 , n. 143 p. 07-20, abril/junho 2007.

GARCIA, Olgair Gomes. Tempos de tanto desencanto, são tempos de pensar a recriação da escola. **Revista e Educação AEC.** Rio de Janeiro, Ano 36 , n. 143 p. 54-65, abril/junho 2007.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Todos os ócios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jun 2002. Sinapse. Obtido via Internet. www1.folha.uol.com.br/sinapse/ult1063u5.shtml. Acesso em 08 maio de 2005.

HOHMANN, Claudia. Autonomia como categoria antropológica em Paulo Freire. **ABC Educativo.** – São Paulo: ed. 52, p. 26-29, Jun., 2006.

HONORÉ, Carl. **Devagar.** 4. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUNDTZ, David. **A essencial arte de parar.** 3. ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2005

LA FARGUE, Paul. Direito ao Ócio. In DE MASI, Domenico. (Org. e introdução). **A economia do ócio.** – Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** – São Paulo: EPU, 1986.

MADARIAGA, Aurora. Educación en el tiempo libre. **Educaweb.com**, 12 jul 2004 - número 88. Obtido via internet. www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/tiempolibre/. Acesso em 15 de jan de 2007

MALERBO, Maria Bernadete e PELÁ, Nilza Teresa. **Apresentação Escrita de Trabalhos Científicos.** – Ribeirão Preto, SP: Holos, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. – Porto, Portugal: Porto, 1999 (Ciências da Educação, 2).

MASSI, Cosme Damião Bastos e GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Ética e Educação. In SERBINO, Raquel Volpato (org). **Formação de Professores.** – São Paulo: Editora da Unesp, 1998 (Seminários e Debates)

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido (coord). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia**, 11. ed. – São Paulo: Agir, 2001.

MIRANDA, Célio Roberto Turino de. **Na trilha de Macunaíma: ensaio para uma política pública de lazer**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. – São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

_____, A pesquisa sobre a formação de professores: metodologias alternativas. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores: Desafios e perspectivas** – São Paulo: EdUNESP, 2003.

MONDIN, Batista. **O homem, quem é ele?** Elementos de Antropologia Filosófica. 10 ed. – São Paulo: Paulus, 1980 (Filosofia).

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In NOVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação**. – Lisboa: Dom Quixote, 1995

PAIXÃO NETTO, João. **Aprender a aprender**. - São Paulo: Paulus, 2003

PEPE, Dunia e DE MASI, Domenico (Org.) **As palavras no tempo: vinte e seis vocábulos da *Encyclopedie* reescritos para o ano 2000** – Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

POTIGUARA, Acácio Pereira. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005 (Questões fundamentais em educação, 5).

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

PIEPER, Josef. **El ocio y la vida intelectual**. 8 ed. – Madrid: Rialp, 2003.

PRETTI, Oreste. **A aventura de ser estudante: um guia metodológico**. 3 – Os caminhos da pesquisa. 3 ed. rev. – Cuiabá: EdUFMT, 2001.

PUIG, Josep M^a & TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ocio**. 2.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____, A pedagogia do Ócio. **Pátio**. Ano VIII n 31. Porto Alegre: Artmed, ago/out 2004b, p. 20- 22.

RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. 2 ed. – São Paulo: Publifolha, 2005 (Folha explica).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2004 (Questões da nossa época, 16).

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A arte de ser Banco Rural. **Rural Competências**. São Paulo, n.5, 2005. Disponível em: <www.rural.com.br/downloads/rural5jor.pdf>. Acesso em: 14 set. 2006.

_____. **A docência não deve ser um sacerdócio**. [maio, 2006]. Entrevistador: Max Altman. ABC Educatio. – São Paulo: ed. 56, p. 8-13, Maio, 2006.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzáles Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUSSELL, Bertrand. Elogio ao Ócio. In DE MASI, Domenico. (Org. e introdução). **A economia do ócio**. – Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

_____. **Elogio ao Ócio**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SALIS, Viktor. **Ócio criador, trabalho e saúde** – São Paulo: Claridade, 2004.

SAVATER, Fernando. **Ética para o meu filho**. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHWARTSMAN, Hélio. Os acadêmicos. **Folha On line Pensata**. São Paulo, 08 de maio de 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u103.shtml>. Acesso em 10 de jun. 2005.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto e COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Escola sem sala de aula**. – Campinas, SP: Papirus, 2004 (Papirus Debates).

SÊNECA. **Sobre a tranqüilidade da Alma. Sobre o ócio**. – São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **Sobre a brevidade da vida**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

SHÖPKE, Regina. A origem filosófica das ciências ocidentais. **Scientific American Brasil**, São Paulo: Dueto, ano 1 no. 7, p. 27. Dez. 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRECK, Danilo (org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação.** 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

THUMS, Jorge. **Ética na Educação: Filosofia e Valores na Escola.** – Canoas: Ed.ULBRA, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. **Vestibular 2003: Proposta de Reformulação,** 2002. Obtida via Internet. www.ufba.br. Acesso em 23 de jun de 2007.

VASCONCELOS. Celso dos Santos. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. **Revista e Educação AEC.** Rio de Janeiro, Ano 36 , n. 143 p. 66-77, abril/junho 2007.

VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de filosofia II: Ética e cultura.** São Paulo, Loyola, 1988.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

XENOFONTE. **Econômico.** - São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Clássicos)

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 10 ed. – São Paulo: Livraria Pioneira, 1996.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** – Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANEXO

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 01- O que o professor entende por ócio?
- 02- O ócio é um valor? Por quê
- 03- Que atividades você pensa ser interessante para ser desenvolvidas no tempo livre?
- 04- Você tem tempo livre?
- 05- O que você faz no seu tempo livre em casa?
- 06- O que você faz no seu tempo livre fora de casa?
- 07- O que você faz no seu tempo livre fora da cidade?
- 08- O que você faz no seu tempo livre na escola? Tem atividades de ócio na sua escola?
- 09- Você faz o que gosta no seu tempo livre ou falta-lhe opção? Por quê?
- 10- O que atrapalha o desenvolvimento do seu tempo livre? Como?
- 11- O seu tempo livre ajuda a pensar sua profissão?
- 12- Que lembranças de ócio ajudaram a você melhorar ou pensar sua práxis profissional?
- 13- Suas experiências de ócio já foram utilizadas para ajudar-subsidiar sua prática escolar?
- 14- Você já sugeriu e/ou incentivou seus pares ou alunos a fazer atividades fora da escola ou fora de sala de aula? O que? Por quê
- 15- Seus colegas ou alunos sugeriram ou incentivaram atividades que no seu ócio você viveu que ajudou-o na sua profissão?
- 16- Você tem algum relato de projeto desenvolvido que foi baseado numa experiência de ócio?
- 17- Qual é sua concepção de educação?
- 18- O que você entende por educação para a liberdade?
- 19- O que é autonomia?
- 20- Qual é o papel do professor para a educação? E para a educação para a autonomia?
- 21- O que você, autonomamente, faz para se formar?
- 22- Você tem lembranças de ócio que serviram para a sua formação enquanto professor? Quais?
- 23- A escola promove sua autonomia? Você faz o que gosta e o que acha necessário enquanto professor na escola? Por quê
- 24- Você tem liberdade de expressão no espaço escolar?
- 25- O que você gosta de estudar? Isso faz parte dos seus estudos atuais?
- 26- Após todo este diálogo, faça uma definição de ócio.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)