

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LIVIO DOS SANTOS WOGEL

**FILOSOFIA E ÓCIO:
POSSIBILIDADES ORIGINÁRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LIVIO DOS SANTOS WOGEL

**FILOSOFIA E ÓCIO:
POSSIBILIDADES ORIGINÁRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO
2014

BANCA EXAMINADORA

*A meu amor, Mabel Santana Vogel,
que também, por convivência, se tornou
amante e amiga da sabedoria e do ócio.*

*E ao meu amado pai, Edmar
Figueiredo Vogel, um dos mecenas
deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiríssimo lugar, meu louvor, prece e agradecimento.

À Virgem Maria, mãe de Jesus e mãe nossa, por quem tanto clamei por sua intercessão e proteção nestes tempos árduos de Doutorado, reverenciada em tantos títulos aos quais tenho devoção e constante prece: Nossa Senhora Auxiliadora, Imaculado Coração de Maria, padroeira da capela da PUC-SP, Nossa Senhora do Bom Conselho, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora do Bom Despacho.

À minha família e aos amigos que sempre me incentivaram, perguntaram, cobraram, e me animaram para que eu não esmorecesse nas dificuldades.

À professora doutora Branca Jurema Ponce, que me acolheu na PUC-SP e que é mestra iluminadora dos caminhos pelos quais percorri, auxílio nos momentos atribulados e segurança nas tomadas de decisão.

Aos professores doutores Antônio Chizzotti, Marcos Lorieri e Terezinha Azerêdo Rios, filósofos da educação que contribuíram muito com minha formação filosófica e que participaram amorosa e sabiamente da qualificação desta tese.

À grande amiga-irmã Henriette Marcey Zanini, que é leitora, corretora e ‘sugestionadora’ dos meus complexos e herméticos textos.

À minha irmã Natacha dos Santos Wogel de Barros, que leu com solicitude os textos da tese e ofereceu valiosas críticas em busca de deixar o texto com mais fluidez.

À grande amiga Rinalda Bezerra Carlos, que iniciou ao mesmo tempo que eu os estudos do Doutorado, e juntos empreitamos a convivência debaixo do mesmo teto na fria, empolgante e cultural São Paulo.

À amiga Mary Gracy, que muito me acolheu em sua casa quando eu voltava a São Paulo para as orientações.

Aos amigos que fiz no curso de Doutorado, especialmente aqueles que estavam distantes do seu domicílio e que fizeram com que a cidade de São Paulo não se tornasse tão inóspita para mim: Ana Lourdes e Alisandra, do Ceará, Ana Lúcia, de Mato Grosso do Sul, Celso e Luiza, do Paraná, Geovanni, das Minas Gerais, Ernandes, da Paraíba, Raimundo, do Maranhão, e Marilice, Kátia e Simon, de São Paulo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, e da Pró-reitoria de Pós-graduação da PUC-SP.

À Capes, que por um tempo foi apoio no financiamento da realização deste trabalho.

Há um ócio criador,
há outro ócio danado,
há uma preguiça com asas,
outra com chifres e rabo!

Há uma preguiça de Deus,
e outra preguiça do Diabo!
E então, a moral é essa,
que mostramos à porfia!

Viva a preguiça de Deus,
que criou a harmonia,
que criou o mundo e a vida,
que criou tudo o que cria!

Viva o ócio dos Poetas
que tece a beleza e fia!

**Ariano Suassuna. “Farsa da Boa
Preguiça”.**

RESUMO

Esta tese tem como tema o componente curricular Filosofia no Ensino Médio e sua relação com o Ócio como um conteúdo importante para auxiliar na formação humana no Ensino Médio da Educação Básica. Tem, como ponto de partida, a questão de pesquisa: ‘Quais são as possibilidades formativas que a abordagem das vivências de ócio pode apresentar para o ensino de Filosofia no Ensino Médio?’. Tem, por objetivo geral, desenvolver um entendimento sobre as possibilidades da formação filosófica desenvolvida no Ensino Médio relacionando-a com as vivências do ócio e com os parâmetros formativos da Pedagogia do Ócio. E tem por objetivo específico, apresentar uma análise dos textos referentes à pedagogia do ócio como uma possibilidade formativa a se desenvolver no Ensino Médio. Pesquisa realizada por meio da leitura e análise de textos, tanto bibliográficos quanto documentais, com o uso da metodologia interpretativa e o método de análise textual discursiva. Embasa-se teoricamente em Aristóteles, Cuenca Cabeza, Dewey, Lorieri, Martins, Rios e Severino. A tese foi desenvolvida em 4 capítulos que abordam uma leitura do componente curricular Filosofia no Ensino Médio, uma reflexão acerca das formas de vivência do tempo escolar para a formação da pessoa, uma apresentação de uma concepção de ócio e da pedagogia do ócio, e um ensaio sobre as possibilidades formativas a partir da articulação entre as vivências de ócio e o ensino de Filosofia. A contribuição esperada é suscitar reflexões que promovam ações em vista de formular ideários pedagógicos que incluam o ócio como um valor formativo a ser desenvolvido no currículo escolar, como também favorecer a formulação de algumas diretrizes para a ação dos docentes que desenvolvem a formação filosófica por meio do componente curricular Filosofia no Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação Filosófica no Ensino Médio. Ócio. Pedagogia do Ócio. Currículo.

ABSTRACT

The theme of this thesis is the study of Philosophy during High School related to leisure as an important content for increasing human formation while going across that stage of basic education. The research starts from the question: what are the bases formative possibilities that leisure experiences can contribute to the teaching of Philosophy during High School? Its general objective is to develop an understanding about philosophical training possibilities across High School related to the leisure and formative patterns of Leisure Pedagogy. And its specific objective is to introduce an analysis of texts about the Leisure Pedagogy as a formative possibility to be developed during High School. The research was made based on reading and texts analysis, as bibliographical as documental, added to interpretative methodology and discursive textual analysis. Its theoretical base is on Aristoteles's, Cuenca Cabeza's, Dewey's, Lirier's, Martins', Rios' and Severino's collections. The thesis text has been developed along four chapters that broach Philosophy Curriculum study during High School, a reflection about enjoying school phases as a base of human formation, also a leisure conception and its pedagogy introduction and, finally an analysis about formative possibilities since the mixing of leisure experiences and Philosophy teaching. The expected contribution of it is to rouse reflections which improve actions able to formulate pedagogical systems that include leisure as a formative worth to be introduced into school curriculum and also help to formulate some conductresses to teachers responsible for developing philosophical training across Philosophy Curriculum study during High School.

Key-words: Philosophical training during High School. Leisure. Leisure Pedagogy. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.
- LDB - Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- OCN - Orientações Curriculares Nacionais.
- ONU - Organização das Nações Unidas.
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO.....	19
1.1 – A Filosofia como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio.....	20
1.2 – O componente curricular Filosofia e a formação para o reconhecimento e a criação de significações de si e do mundo pelo estudante do Ensino Médio.....	38
1.3 – A formação humana por meio da formação filosófica na Educação Básica.	43
CAPÍTULO 2 – A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O TEMPO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA PESSOA.....	52
2.1 – O tempo escolar: entre o tempo cronometrado e o tempo vivencial.	55
2.2 – O tempo de ensino e aprendizagem para a formação filosófica no Ensino Médio.	73
CAPÍTULO 3 – O ÓCIO E A PEDAGOGIA DO ÓCIO.....	87
3.1 – O ócio	89
3.2 – As dimensões do ócio.....	101
3.3 – A pedagogia do ócio.....	105
3.4 – A pedagogia do ócio e a educação da experiência.....	112
CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE FILOSOFIA E O ÓCIO: POSSIBILIDADES ORIGINÁRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	126
4.1 – O ensino de Filosofia e a educação do ócio: as vivências da liberdade, da motivação intrínseca e a autotelia.	127
4.2 – A dimensão do ócio criativo e a formação filosófica.	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	168

INTRODUÇÃO

Acima do sacerdócio e do negócio, o ócio.
Oswald de Andrade.

Uma tese na área do conhecimento em Educação propõe-se a ser uma reflexão rigorosa e criteriosa acerca de algum aspecto dessa prática social, e tem em vista a compreensão da ação educativa, seus objetivos, conhecimentos, metodologias e finalidades. Também vislumbra uma possível transformação da ação educativa para que os objetivos, conhecimentos, metodologias e/ou finalidades tornem-se mais próximos das expectativas formativas que um grupo ou a sociedade idealiza, formula e age para a formação da pessoa humana.

Esta pesquisa foi orientada na área de Currículo, como especificidade dentro das ciências da Educação. Ao buscar conhecer apuradamente as expectativas formativas do Currículo do Ensino Médio da Educação Básica, a Filosofia foi escolhida tanto como guia quanto como sinal para indicar a trajetória da pesquisa, a fim de encontrar possibilidades para que o ócio e a pedagogia do ócio possam fazer parte dos roteiros e metas dos currículos escolares.

O ócio é uma experiência humana de vivência do tempo livre, em que há percepção de liberdade de escolha por quem o vivencia, apresenta motivação intrínseca e prazerosa e tem finalidade em si mesmo, ou seja, é autotélico. Não tem a ver com a ociosidade ou com o nada fazer ou com a vagar o tempo ou com a preguiça, porque o ócio é atividade em que a pessoa escolhe o que faz no tempo livre de que dispõe – podendo ser mesmo a inatividade -, com ações que lhe deem prazer e que não têm finalidades intermediárias, isto é, fora delas mesmas. O ócio é, necessariamente, escolha do modo como dedicar o tempo de vida. Conforme apresenta Cabral (1992, p.1218), “não deve ser concebido como pausa ou descanso que interrompe o trabalho a fim de retomar forças para o continuar”.

As conquistas trabalhistas das sociedades capitalistas pós-industrialização, ocorridas nos séculos XX e XXI, fizeram com que o tempo disponível para o não-trabalho produtivo economicamente seja uma constante regular na vida da maioria da população dos países desenvolvidos e dos em desenvolvimento, especialmente se o trabalho for regido por leis civis e trabalhistas. Tem-se a ciência de que há tempos regulamentados para serem empregados no

trabalho economicamente ativo e há tempos liberados da necessidade de estar em atividades de produção econômica.

Essa distinção entre tempo de produção e tempo liberado do trabalho são conquistas da regulamentação dos períodos de tempo para o trabalho economicamente produtivo, como os períodos do dia ou da semana destinados ao labor, aos feriados e às férias. Do tempo liberado ou disponível, destaca-se o tempo livre, que se caracteriza por ser o tempo de que a pessoa pode dispor conforme lhe aprouver, com as atividades que desejar ou que percebe que quer realizar.

São tempos objetivamente observáveis e podem se tornar também um tema relevante para se pensar uma educação para o tempo disponível não utilizado para a produção econômica ou para a preparação para o exercício de um trabalho produtivo. O tempo livre do trabalho é uma conquista social, como um direito ao descanso e ao lazer, que são sinais de qualidade de vida. Sua extensão à boa parte da população se configurou como um direito social, garantido tanto legalmente quanto nos costumes, visto que a cultura do tempo livre já é algo comum à população dos países de cultura ocidental onde as relações de trabalho estão regulamentadas pelas leis trabalhistas e os costumes judaico-cristãos e pela cultura burguesa. Há, por exemplo, um incremento do tempo livre, pelo retardamento da entrada no mercado de trabalho para os jovens e o aumento da expectativa de vida da população, que aumenta o tempo de jubilação dos aposentados.

Também há um tempo liberado do trabalho em que a pessoa está impossibilitada de realizar atividades economicamente produtivas, como, por exemplo, por motivos de doença, desemprego ou aposentadoria extemporânea. Porém esses tempos não são chamados de tempos livres, pois não são manifestações da vontade livre das pessoas em vivê-los. O que caracteriza o tempo livre é a parcela de tempo à disposição da pessoa para a liberdade de escolha do que fazer ou não fazer.

Desse modo, o ócio não é sinônimo nem de tempo liberado nem de tempo livre. O ócio é uma vivência, é um modo de viver o tempo livre. Ele é uma ‘experiência’ de vivência do tempo, subjetivamente percebida, livremente desejada, fruto de uma consciência autônoma que almeja esta experiência como uma das formas de realização de si mesmo. Para que o tempo livre possa ser utilizado para viver o ócio, depende da vontade, autonomia e da finalidade autotélica das atividades que a pessoa escolheu viver, fruto de um processo consciente que valoriza, esclarece, fomenta e incentiva a vivência do tempo livre como ócio.

Nesse sentido, o ócio se entende como uma forma de viver o tempo livre que subsiste, uma vez satisfeitas as obrigações não laborais, as ocupações autoimpostas e o trabalho. (...) É uma atitude pessoal para viver em liberdade esse espaço de tempo de maneira prazerosa, com autonomia e com motivação intrínseca. É, portanto, uma vivência pessoal e, nesse sentido, subjetiva. Ao contrário, o tempo livre é um tempo quantificável e objetivo. (ESPEJO VILLAR, 1998, p. 222).¹

Já a Pedagogia do Ócio é uma pedagogia que busca educar para a valorização e assunção da experiência do ócio como uma forma de realização humana. Experiência que precisa ser elegida e cultivada como um valor positivo, e enriquecida com formação humana, esclarecimento e apresentação de formas variadas de vivenciar o ócio. A intenção da pedagogia do ócio é que este seja percebido como um valor de realização humana, bem como qualificar as pessoas para que escolham o ócio como um modo de se desenvolver pessoalmente e elegendo-o como signo de qualidade de vida.

Este estudo tem como tema de investigação o componente curricular Filosofia no Ensino Médio e sua relação com o ócio como um conteúdo importante a auxiliar na formação humana no Ensino Médio da Educação Básica. Tem, como ponto de partida, a seguinte questão de pesquisa que direcionou a tese: ‘Quais são as possibilidades formativas que a abordagem das vivências de ócio pode apresentar para o ensino de Filosofia no Ensino Médio?’. Como trajetória de resposta anuncia uma significação acerca da contribuição formativa do componente curricular Filosofia, elabora uma reflexão sobre o tempo para a formação filosófica, apresenta as noções de Ócio e da Pedagogia do Ócio que embasam teoricamente a tese e desenvolve as possibilidades formativas do diálogo entre a filosofia e o ócio no Ensino Médio.

Esta questão buscou ser respondida interpretativamente por meio da leitura, análise e compreensão da literatura disponível sobre a Pedagogia do Ócio, publicada pelo *Instituto de Estudios de Ocio*, da Universidade de Deusto - Espanha, e dos textos sobre os parâmetros formativos do ensino de Filosofia no Ensino Médio, tanto em documentos do Estado brasileiro quanto na literatura acerca do ensino de Filosofia.

Tem, por objetivo geral, desenvolver um entendimento sobre as possibilidades da formação filosófica desenvolvida no Ensino Médio relacionando-a com as vivências do ócio e com os parâmetros formativos da pedagogia do ócio. E tem por objetivo específico apresentar uma análise dos textos referentes à pedagogia do ócio como uma possibilidade formativa a se desenvolver no Ensino Médio.

¹ Tradução do autor da tese.

A contribuição esperada por este texto é suscitar reflexões que promovam ações com vistas a formular ideários pedagógicos que incluam o ócio como um valor formativo a ser desenvolvido no currículo escolar, como também favorecer a formulação de algumas diretrizes para a ação dos docentes que desenvolvem a formação filosófica por meio do componente curricular Filosofia no Ensino Médio.

A instituição da obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular no Ensino Médio ocorreu mais recentemente, após 2008, por força da ação do Estado brasileiro, por meio da Lei Federal nº. 11.684/08, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Esta lei ratificou diversas lutas dos docentes de Filosofia no Brasil para que ela se tornasse um componente obrigatório em todas as séries do Ensino Médio². Desde então, diversas pesquisas, estudos e práticas têm se difundido no Brasil a fim de colaborar com a efetivação da Filosofia como conhecimento ensinado nas escolas de Educação Básica, e este trabalho segue essa corrente ao apresentar as possibilidades formativas da relação entre filosofia, ócio e pedagogia do ócio.

Aqui se manifesta a ciência de que a pedagogia do ócio não é uma *práxis* exclusiva do componente escolar Filosofia, e nem que a Filosofia deva ser ensinada exclusivamente por meio da pedagogia do ócio, razões pelas quais os resultados da pesquisa apresentam possibilidades formativas. O que se entende por possibilidades é a de apresentar alternativas, perspectivas e possibilidades, embasadas teoricamente, de caminhos formativos para a formação filosófica a partir do conhecimento da pedagogia do ócio. Crê-se que a temática do ócio tem uma importância sensivelmente enriquecedora para a formação humana, uma vez que promove a dignidade do indivíduo. Também se crê que o componente curricular Filosofia no Ensino Médio pode chamar a atenção e ajudar a refletir sobre esse aspecto da vida e, por conseguinte, originar processos de formação para o ócio na Educação Básica no Brasil.

E fundamentalmente se crê, e o que será argumentado nesta tese, que a articulação entre o ensino de Filosofia e a abordagem das vivências do ócio podem originar formação

² A obrigatoriedade foi regulamentada através do Parecer do CNE/CEB n.º 22/08, aprovado em 8 de outubro de 2008, que responde à consulta sobre a implantação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, e da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 15 de maio de 2009, que dispõe sobre a implantação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei n.º 11.684/2008, que alterou a Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

humana no Ensino Médio, a partir da abordagem das vivências de ócio como um valor humano, como forma de autorrealização e conteúdo para ser refletido por meio do conhecimento filosófico. A partir do conhecimento e reflexão das vivências de ócio, a Filosofia encontra conteúdos e aponta finalidades, tanto para ser trabalhada como um componente curricular quanto para que ela seja identificada como uma forma de elaboração de conhecimento vital e original para a vida dos estudantes do Ensino Médio, a partir de suas próprias experiências.

O interesse pela temática e pela investigação nasceu da vontade de aprofundar uma pesquisa anterior, em que foi examinada a relação entre as vivências do ócio e a formação de professores, realizada em nível de mestrado, defendida em 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso³. Ao final da pesquisa, fortaleceu-se o desejo de tornar a pedagogia do ócio mais conhecida e, por conta disso, optou-se por investigar mais e com maior profundidade esta pedagogia, propondo outra pesquisa em nível de pós-graduação: doutorado. O intuito foi o de formular uma compreensão teórica sobre as possibilidades de relacionar ócio e filosofia. Esta compreensão visa argumentar criticamente acerca das possibilidades da Filosofia favorecer uma educação do ócio que valoriza a formação humana, desenvolvendo as habilidades da autotelia, da autoformação e da autocriação, enquanto componente curricular ao longo do percurso formativo do estudante.

Sou professor de Filosofia no Ensino Médio há mais de uma década em Mato Grosso, e concluí a licenciatura no ano de 2001, atuando tanto em escolas privadas como públicas. Em 2011 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, como professor de Filosofia nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Essas experiências contribuíram com o meu desejo de compreender com mais acuidade o trabalho formativo que me empenho a realizar como professor de Filosofia, e fez com que eu me encontrasse com a pedagogia do ócio.

Este interesse pela formação de professores e pelo ensino de Filosofia levou-me a buscar o Mestrado em Educação, que cursei entre os anos de 2005 e 2007, pesquisando a relação entre ócio e formação de professores.

O conhecimento do tema “ócio” se deu nos tempos da graduação, quando cursei Licenciatura em Filosofia, entre os anos de 1998 e 2001, na Universidade Católica Dom

³ WOGEL, Livio dos Santos. *Ócio do Ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. 166f. Dissertação. Mestrado em Educação. Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

Bosco, quando aprendi que a condição de possibilidade econômica e política do nascimento da Filosofia foi o ócio grego, a vivência de um grupo de cidadãos livres da Grécia e Roma Antigas. Da relação entre ócio - *skholé* para os gregos e *otim* para os latinos - que era o tempo e espaço de vivência da liberdade e da contemplação - e a busca amorosa pela sabedoria originou-se a própria Filosofia.

Também percebi o quanto me formo a partir das vivências de tempo livre, e como o acesso às vivências de tempo livre dos estudantes aos quais ensinava favorecia o diálogo e a compreensão dos conteúdos de Filosofia. A partir dessa consciência, propus-me aprofundar meu conhecimento sobre o ócio e seu valor para a sociedade ocidental, sobre a pedagogia do ócio e, também, sobre como as vivências de ócio podem contribuir para a autoformação de professores.

A dissertação defendida apresentou que os professores formam-se também ao reconhecer suas vivências de ócio e, a partir delas, montam estratégias inovadoras para as suas aulas. À época, através de uma investigação de abordagem qualitativa, foram entrevistados quatro professores das ciências humanas que versaram acerca de suas compreensões sobre ócio, formação de professores e ensino. As considerações conclusivas feitas na dissertação foram que a vivência do ócio conduz ao assenhoreamento de si mesmo e contribui para uma formação humana reflexiva, livre, emancipadora e autônoma. E esses valores são finalidades que o conhecimento filosófico desenvolve para quem o quer aprender, e, por isso, propus empreitar uma pesquisa sobre a filosofia e o ócio.

Foi desafiante, e continua sendo, a pesquisa sobre o tema Ócio e a Pedagogia do Ócio. Como já dito, essas temáticas vêm sendo estudadas pelo *Instituto de Estudios de Ocio*, da Universidade de Deusto, na Espanha. Seu mentor, fundador e principal teórico, o prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza, tem diversas obras publicadas na língua espanhola sobre o ócio e a pedagogia do ócio. Entretanto, somente duas são em língua portuguesa, em diálogo com o prof. Dr. José Clerton Martins, da Universidade de Fortaleza: *Ócio para viver no século XXI* (2008), publicado pela Editora As Musas, de Fortaleza, e *O ócio nas culturas contemporâneas – teorias e novas perspectivas em investigação* (2013), da Grácio Editor, de Coimbra - Portugal⁴.

Há dois compêndios que compõem o arcabouço teórico da tese. O primeiro tematiza o ócio e a pedagogia do ócio, em que o professor Cuenca Cabeza é o principal interlocutor

⁴ Para a coleta das informações, foi necessário solicitar diversos livros do país além-mar e que fossem traduzidos concomitantemente à leitura. Dessa forma, as citações de livros escritos em espanhol foram traduzidas por mim e serão devidamente apontadas.

juntamente com seus seguidores, bem como os autores referenciados, os quais dão suporte às formulações da pedagogia do ócio. O segundo corpo teórico é composto pelas recentes publicações sobre o ensino de Filosofia no Brasil, especialmente as que foram publicadas a partir do ano de 2008, quando foi instituída a Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio em todo o território nacional.

O método de investigação que orientou esta pesquisa foi o tipo interpretativo e, por meio da aferição de diversas leituras, utilizou-se o método de ‘análise textual discursiva’ como estratégia para a organização da investigação e para a produção de novas significações acerca da formação filosófica no Ensino Médio com o auxílio dos parâmetros da pedagogia do ócio. Para isso, o exercício interpretativo foi exigido, visto que o estudo não foi formulado para apresentar uma constatação da realidade, uma aferição de um caso ou de situações concretas. O estudo tem importância para que se possa vislumbrar uma visão diferenciada de educação, para orientar um sentido para a ação educativa-formativa que se desenvolve por meio da Filosofia na escola.

Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. É nossa convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação, não ficando numa descrição excessivamente superficial dos resultados da análise. (MORAES, 2003, p. 204).

O encontro com a Análise Textual Discursiva aconteceu a partir das proposições de MORAES (2003) e MORAES e GALIAZZI (2006 e 2007), que apresentam essa abordagem que circula as finalidades tanto da análise de conteúdo quanto da análise de discurso. “A análise textual qualitativa pode ser caracterizada como uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido corpus”. (MORAES, 2003, p. 202). Este tipo de análise opera com os significados construídos a partir de um conjunto de textos no qual o analista precisa atribuir sentidos e significados à sua análise.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um

processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Na tese, utilizou-se da hermenêutica, como epistemologia, para iluminar as análises dos textos e subsidiar a intenção de produzir interpretações e compreensões acerca da temática abordada, visto que a coleta das informações foi realizada através de pesquisa bibliográfica e documental. A reflexão e a interpretação serão os modos de construção das análises a fim de apresentar as argumentações que indiquem a pertinência, validade e originalidade da pedagogia do ócio e suas contribuições para a formação filosófica a se operar no Ensino Médio através do componente curricular Filosofia.

Ao apresentar a pedagogia do ócio, a partir das publicações, tendo a hermenêutica como modo de produção de conhecimento, intenta-se fazer uma proposição de construir pontes “entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade e uma determinada circunstância social e outra”. (DEZIN; LINCON, 2006, p.288).

A hermenêutica é o modelo epistemológico, visto que, enquanto forma de conhecer, busca a compreensão e a interpretação dos textos a fim de apreender os significados deles, bem como das proposições de mundo que os textos revelam, seus modos de ver o mundo e seus horizontes de interpretação. Segundo Ghedin e Franco (2008, p. 165), “O modo de ser no mundo constitui uma maneira de interpretá-lo, e essa interpretação revela-se uma tentativa do sujeito de dar-lhe significado que o faça compreender-se como parte dele”.

O itinerário de apresentação desta tese é exposto em 4 capítulos mais as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta as expectativas formativas do componente curricular Filosofia para a formação humana que se pretende promover no Ensino Médio da Educação Básica. Para isso, nele apresentar-se-á uma interpretação dos documentos oficiais do Estado brasileiro sobre as possibilidades formativas para o ensino de Filosofia, bem como as discussões teóricas atuais sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

O segundo capítulo versa sobre a interpretação do tempo escolar para a formação humana que se desenvolve na Escola Básica. Aborda os modos de vivenciar o tempo cronológico e o tempo vivencial. Também reflete sobre o tempo para o ensino e aprendizagem da formação filosófica no Ensino Médio.

O terceiro capítulo, composto por duas partes, revela o “Ócio” e a “Pedagogia do Ócio” como parâmetros de formação humana. A primeira faz uma apresentação geral do ócio e suas dimensões e, a segunda, apresenta a pedagogia do ócio e a questão da educação da experiência.

O quarto capítulo corresponde à análise da tese, que propõe um ensaio ao fazer uma síntese entre as expectativas formativas da pedagogia do ócio e o ensino de Filosofia. Por meio da abordagem das três vivências do ócio – percepção de livre-escolha, motivação intrínseca e autotelismo – propõe possibilidades para o ensino de Filosofia. Também analisará a dimensão do ócio criativo como meio de desenvolver a formação filosófica no Ensino Médio.

As considerações finais expressam as compreensões que o trabalho nomeia como novas ao apresentar tanto os limites quanto as possibilidades da educação para o ócio por meio da formação filosófica no Ensino Médio.

Em cada capítulo serão apresentados alguns objetivos que servirão para despertar para os interesses que o tema dos capítulos aborda. Ao modo da Filosofia, pretende-se instigar o pensamento e a reflexão, que é o meio pelo qual se pretende fazer as interpelações e interpretações nesta tese.

A Filosofia é aqui apresentada como um conhecimento que usa a problematização como forma de abordar a realidade, da reflexão com profundidade, abrangência e crítica como método de estudo, a fim de identificar e formular teorias que possibilitem conhecer, interpretar e compreender a realidade na busca de oferecer sentidos a ela. Na analogia apresentada por Rios (2004, p. 26-27), a filosofia é um farol, como um sinalizador de rumos a se tomar: “O farol tem a função de iluminar os caminhos, que podem ser múltiplos, para que nos decidamos por aquele que nos leva melhor a nosso objetivo, e até mesmo para criarmos novos caminhos”. É dentro dessa perspectiva que entendo o uso da Filosofia como conhecimento e método de reflexão sobre o ócio e a pedagogia do ócio para encontrar rumos para as práticas e finalidades pedagógicas. Um convite para o encontro com a Filosofia e com o Ócio é o que se busca a partir desta tese.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Quem é jovem não espere para fazer filosofia; quem é velho não se canse disso. Com efeito, ninguém é imaturo ou superado em relação à saúde de alma. Quem diz que ainda não é hora de fazer filosofia, ou que a hora já passou, parece-se com quem diz, em relação à felicidade, que ainda não é o momento dela, ou que ele já passou. Por isso, tanto o jovem como o velho devem fazer filosofia; um para que, embora envelhecendo, permaneça sempre jovem de bens por causa do passado, o outro para que se sinta jovem e velho ao mesmo tempo, para que não tema o futuro.

Epicuro, “Carta a Meneceu”.

Este capítulo tem como tema de reflexão o ensino de Filosofia no Ensino Médio, um componente curricular obrigatório, que será concebido aos modos de uma formação significativa e criativa da vida do estudante. Versar sobre a contribuição formativa da Filosofia como necessária no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é algo fundamental para pensar sua introdução obrigatória nos currículos, ou seja, é preciso identificar quais contribuições formativas a Filosofia oferece aos jovens para que eles se formem no Ensino Médio. Esta identificação pode parecer uma tarefa utópica e hercúlea, entretanto necessária, visto que o conhecimento proposto aos jovens precisa ajudá-los a formarem-se como pessoas que elaboram conhecimentos básicos e se utilizam desses para viver.

Nesta tese, fez-se a opção de pensar a Filosofia como um contributo para a formação básica do estudante, de modo que ele possa produzir significações teóricas e conceituais acerca de si mesmo e do mundo e, com as significações e a partir delas, elaborar sentidos para a própria existência. A forma teórica de produzir significações tem relação com a busca da verdade, retomando o termo original grego *theoria*⁵, que indica a busca livre pela verdade, pelo saber puro, por meio da especulação racional. Já o entendimento de conceituação é emprestado da definição de Nicol (1997, p. 352) citada por Rios (2005, p. 32): “Os conceitos são senhas com que se de-senha a realidade”, ou seja, através da elaboração ou assunção de conceitos, elaboram-se leituras e desenhos interpretativos da realidade, por meio do

⁵ Segundo a explanação etimológica, esta provém de *theoros* (espectador), do grego *theōreō*, formada com a partícula *théa*, 'espetáculo, vista, visão' + *horáó*, 'ver'. Assemelha-se à palavra especular, que no latim se refere a *specùlo, as, ávi, átum, áre* (tb. como depoente *speculári*). 'observar de lugar alto, estar de sentinela, de atalaia; observar, seguir com os olhos, considerar' (HOUAISS, 2007), ou seja, relaciona-se a ver, a olhar. A palavra teoria, em latim, se traduz por contemplação, *contemplatio*, ver o que está no alto, no templo, colocado na Acrópolis, indica o 'examinar atentamente no espaço reservado' e, *p.ext.*, 'olhar atentamente, contemplar, meditar, considerar. (Idem.).

conhecimento, reconhecimento e formulação de pensamentos críticos, criativos, profundos e abrangentes.

Uma autocompreensão do ser humano no mundo é um dos contributos que a Filosofia pode oferecer aos estudantes do Ensino Médio. A fim de que a identificação da expectativa formativa da Filosofia no Ensino Médio seja investigada, parte-se da seguinte indagação: Em que medida o componente curricular Filosofia desenvolvido no Ensino Médio favorece o reconhecimento e a criação de significações de si e do mundo pelos estudantes?

Para abordar esta questão, é preciso que seja apresentada uma visão formativa da Filosofia, considerando que o conhecimento filosófico que os estudantes do Ensino Médio conhecerão e farão depende do acesso à filosofia que a escola e o professor oferecem a estes estudantes. Na tese, crê-se que este processo de ensino e de significação pode ser realizado a partir do reconhecimento e valorização das vivências de ócio, tanto do estudante quanto do professor, o que será abordado no capítulo 3.

Fez-se também uma opção em fazer uma identificação da Filosofia como um componente curricular formador, de modo que a Filosofia, devido ao seu caráter questionador, inquiridor, problematizador, crítico e criativo, e pela busca pela verdade de forma teórica, não perca sua missão de formar pela e para a Filosofia.

A trajetória de apresentação deste capítulo acontece de forma a: analisar os referenciais do Estado brasileiro acerca das possibilidades curriculares para o ensino de Filosofia no Ensino médio; e apresentar a Filosofia como um percurso de formação na Educação Básica.

1.1 – A Filosofia como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio.

A inserção da Filosofia no estágio final da educação básica – o Ensino Médio - tem como propósito contribuir com o processo de formação e de humanização que se dá na educação básica. Alio-me a Paiva (2008, p.140), ao acreditar que a Filosofia - conhecimento que, no Ensino Médio, é apresentado na forma de componente curricular obrigatório que se formaliza na medida de uma disciplina escolar - pode se tornar “um espaço privilegiado para que os alunos se envolvam no conhecimento de seu contexto de vida e interações, e que seus

conceitos sejam trabalhados para a compreensão, a interpretação, e que possam auxiliar para tomar decisões na vida escolar e social”.

Desde os seus primórdios, na antiguidade grega, a Filosofia, conhecimento milenar da humanidade na busca da verdade racional e conceitual, tem como princípio o questionamento das realidades a fim de constituí-las com um sentido racional. A contribuição da Filosofia e do filosofar, como conhecimento que se desenvolve no Ocidente há mais de dois mil anos, é suscitar, exemplificar e promover o processo de reflexão sistemática, crítica e conceitual, próprios da sua identidade, que se movimentam em vista desta formação.

O conhecimento filosófico, neste intento de humanização, contribui com os estudantes de modo que eles, ao conhecerem-no, possam aprender e apreender um modo de significação do mundo, por intermédio dos conceitos críticos, radicais e totalizantes que a Filosofia produziu e continua produzindo por meio de suas características: inquieta, questionadora, persistente, dialógica e criativa. Conforme apresentam Lorieri e Rios (2004, p.24), “A Filosofia busca a *compreensão*, que diz respeito ao *sentido*, ao significado, ao valor. Ela se apresenta, assim, como uma ‘maneira de pensar’ que tem ‘um conteúdo próprio: os aspectos fundamentais da realidade e da existência humana’”.

Constituir o sentido (na dupla acepção de *direção* e de *significado*) é uma tarefa fundamental a que o ser humano não pode se recusar, sob pena de perder a si mesmo e ao seu mundo, pois a produção do mundo e a produção do sentido dessa produção são uma tarefa única: o mundo não seria mundo humano se não tivesse o seu sentido e, por outra, não haveria lugar para o sentido se não houvesse mundo humano. (LORIERI; RIOS, 2004, p. 25).

Compreender liga-se ao desejo e à constituição de estabelecer sentidos e significados tanto para si quanto para o mundo. Para isso, faz-se um duplo movimento: um de entendimento, ou seja, de posicionar-se e de se fazer presente conscientemente nas ideias que são formuladas para significar o mundo e a si mesmo, e, o segundo, da valorização, escolha e utilização dessas ideias para seguir ou não na mesma trajetória ideária. É um reconhecimento do já pensado e agido, com ou a partir desse, a atitude de expressar o que, como pensar, sentir e agir. Há tanto um trabalho intelectual, pelo exercício do pensamento, do entendimento e da consciência, quanto afetivo, pelo exercício do posicionamento, da opção e das ações. Com o conhecimento filosófico, o compreender é situar-se no conjunto de ideias que dão norte à existência humana, e orientar-se para que rumo tomar.

O conceito de compreensão guarda em seu interior uma referência a uma dimensão intelectual e a uma dimensão afetiva. Há uma capacidade de conhecimento, uma argúcia da inteligência, que lê dentro (*intus legere*) ou nas “entrelinhas” da

realidade. A esse aspecto cognoscitivo se conjuga uma perspectiva de afeto, já anunciada na própria denominação da filosofia, na qual se guarda uma referência à *philia*, amizade, impulsionadora do desejo de ir ao encontro da *sophia*, saber amplo e profundo. (RIOS, 2005, p. 44).

Também nesse sentido, Severino (2004, p. 103) aborda a questão da necessidade do conhecimento filosófico como relevante e indispensável para pensar e promover o processo formativo da humanização.

Por sinal, é este caráter formativo da Filosofia que a vincula íntima e necessariamente com a educação, se esta for entendida como investimento na universalização dos significados, na universalização dos benefícios do conhecimento. Se a educação for concebida como processo, por excelência, da humanização, investimento coletivo para construir o próprio homem, subsidiando-o na necessária superação de sua pura naturalidade físico-biológica. É a necessidade da formação integral do homem que legitima a própria educação e a presença, nela, da Filosofia.

Na recente história da educação nacional, nos anos finais do segundo milênio, o então deputado federal Padre Roque Zimmermann, do PT-PR, em 28 de maio de 1997, elaborou um projeto de lei que estabelecia a obrigatoriedade da Filosofia no currículo como disciplina, por meio da Lei nº. 3.178, que buscava a alteração do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, no inciso III que versava: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Ao propor a inserção obrigatória da Filosofia como uma disciplina, o parlamentar justificou que este conhecimento contribui significativamente com o processo de formação humanística: “A inclusão da Filosofia no Ensino Médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando”. Segundo Chizzotti e Ponce (2012, p. 32), o currículo brasileiro que se baseia na “tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social”. Entretanto, mesmo o projeto tendo sido aprovado no Congresso Nacional, em 18 de setembro de 2001, foi vetado pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 8 de outubro de 2001.

Mesmo com o veto, houve uma retomada da luta pela reintrodução da Filosofia como componente curricular obrigatório, e esta ocorreu quando houve uma indicação da Resolução nº. 4, de 16 de agosto de 2006, junto com o parecer do CNE/CEB nº. 38/2006, o que indica que a Filosofia no Ensino Médio é realmente vista como uma disciplina formativa que tem um valor de humanização. O que reitera a importância e o valor da Filosofia “para um

processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. (BRASIL, 2006b.).

De acordo com Chizzotti e Ponce (2012, p. 26): “Não há como tomar a escola e o currículo, como objetos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado”, por isso, um dos propósitos deste subcapítulo é mostrar como as políticas do Estado brasileiro indicam, através dos seus documentos, o compromisso formativo do conhecimento filosófico. A finalidade de estudar os documentos oficiais é pela opção do Estado Brasileiro em tornar os conhecimentos de Filosofia um componente disciplinar obrigatório, por força de lei.

Os documentos oficiais analisados foram a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN). No encontro com esses documentos, também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por meio da análise dos escritos oficiais, deseja-se compreender como o Estado brasileiro apresenta possibilidades formativas a fim de parametrizar o componente curricular Filosofia.

Também se levou em consideração o que a Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, apresenta, em seu artigo 206, alguns princípios para o ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V** - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- V** - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 19, de 1998)
- V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006)
- VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII** - garantia de padrão de qualidade.
- VIII** - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 53, de 2006) (BRASIL, 1998a).

Na Constituição Brasileira, há uma expressão do currículo no Brasil, em forma de um documento que apresenta não só os princípios sob os quais a organização do ensino deve se pautar, bem como as garantias documentadas, a saber, direitos e deveres para que o ensino possa ser exercido no território brasileiro. Esses princípios são importantes para pensar a dinâmica do conhecimento e do ensino a serem desenvolvidos nas instituições de ensino, principalmente os expostos nos incisos II e III, sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, para que a pluralidade do conhecimento e as versões e subversões possam ser apresentadas e construídas como possíveis nas práticas de ensino no território nacional.

É importante notar que o documento nacional faz moção à liberdade de e para aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, como princípio para o ensino, de modo que a prescrição do ensino tenha em vista a liberdade e a pluralidade de formas de conhecer, saber, pensar e agir. O segundo destaque que se faz desses princípios é o da pluralidade, contida no inciso III, que apresenta a inexistência de uma única forma de apresentar, entender e viver o conhecimento, ao reconhecer a existência das várias concepções de ensino e de que há uma multiplicidade de ideias que podem conduzir a diversas interpretações e organizações.

Também o inciso VII aponta a necessidade de garantir um padrão de qualidade, que deve ser garantido e anunciado por meio de lei e colocado em ação por meio de um Plano Nacional de Educação, conforme está expresso no artigo 214 da Constituição Brasileira:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Nova redação dada pelo Art. 4º. da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Nova Redação: Inciso acrescentado no Art. 5º. da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009). (BRASIL, 1998a.)

Há dois incisos – o IV e o V - que apresentam dois valores que o ensino deve promover: a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. Esses valores são apresentados como conhecimentos que precisam ser desenvolvidos a

fim de garantir as metas do ensino. Também se manifesta a necessidade de pensar o ser humano e a sociedade a partir dessas finalidades do conhecimento: formar para o trabalho, qual ação transformadora sobre a natureza e o mundo, de forma consciente e voluntária, a fim de conseguir os meios da sua sobrevivência⁶; e promover as visões humanísticas, científicas e tecnológicas.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que rege os princípios da educação escolar, também retoma os princípios e fins da Educação Nacional, expressos nos artigos 2º. e 3º.:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2010a).

Enquanto a Constituição Federal apresenta 8 princípios para o ensino, a LDB apresenta 12. Mesmo que os três primeiros princípios sejam idênticos, a LDB acrescenta outros que se referem a princípios que fazem expressões sobre o modo de conceber e facilitar o conhecimento, como os incisos: IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Esses princípios expressam a vontade das Leis Nacionais em garantir, por meio do ensino, a singularidade e diversidade próprias das pessoas humanas, também das múltiplas culturas das sociedades humanas, especialmente as culturas brasileiras, e expressam da mesma forma e com maior ênfase a necessidade de assegurar legalmente a liberdade,

⁶ O conceito de trabalho foi expresso posteriormente na Resolução n°. 2, de 30 de janeiro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do artigo 5º., parágrafo 1º.: “O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”. (BRASIL, 2012).

mediante o respeito e a estima pela tolerância. São formas de apontar metas e horizontes pelos quais a educação no Brasil deve ser regida, a fim de alcançar a qualidade na educação nacional.

Duas formas de agir em vista do respeito à liberdade e da estima pela tolerância são apresentadas nos incisos X - valorização da experiência extraescolar, e XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, de modo que as ações de ensino e de produção de conhecimento no espaço escolar favoreçam o trabalho como expressão do existir do ser humano, e da pessoa humana qual um ser de relações sociais tanto intraescola quanto extraescola, e que suas vivências culturais em ambos os espaços sejam tomadas como significativas para o ensino.

Essas diretrizes curriculares são reafirmadas pela Resolução n°. 4, de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, onde o Conselho Nacional de Educação, por meio do Art. 11, apresenta que a educação básica é “o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”. (BRASIL, 2010b.). A mesma Resolução interpreta que as bases que sustentam a Educação Nacional, expostas na Constituição Federal e na LDB, são valores e princípios curriculares, visto que:

Art. 13- O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º. desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (Idem).

De acordo com essa Resolução, é próprio do currículo a produção e socialização de significados e a construção de identidades socioculturais, ou seja, o currículo expressa e elabora não só leituras interpretativas e sentidos múltiplos para a realidade social, bem como edifica autoimagens que caracterizam as pessoas e fazem distinções das que estão em processo de educação. A lei reforça a importância de expressar a existência da pluralidade e da diversidade cultural e identitária, e que, elas sejam garantidas por meio do conhecimento, do reconhecimento e sustentação dessas características, sendo essa expressão, uma intensa contribuição que o currículo oferece na Educação Básica. Essa interpretação é expressa por meio do 2º. parágrafo do Art. 13: “Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos

estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos”. (Idem).

Ao apresentar a especificidade do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, retoma-se o texto da LDB, no Art. 35, que expõe que suas finalidades são:

- 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. (BRASIL, 2010a).

A dimensão do trabalho, vinculada à da cidadania, é reiterada nesse artigo como uma preparação à ocupação, à atividade útil, à prática produtiva, em vista de cumprir com o desenvolvimento do ser social, de modo que o ser ocupe uma posição socialmente reconhecida e desenvolva o trabalho como condição da própria existência e como parte da sociabilidade humana. É o que distinguiu o filósofo alemão Karl Marx (1983, p.50): “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana”. Segundo a definição de Abbagnano (2000, p. 965), ao interpretar a teoria marxiana sobre o trabalho, este “não é apenas o meio com que os homens asseguram sua subsistência: é a própria extrinsecação e produção de sua vida, é um modo de vida determinado. (...) constituem o próprio homem, seu modo específico de se fazer-se homem”. Por meio de uma atuação consciente e intencional, os homens agem na natureza e intervém na realidade. Rios (2004, p.33) apresenta uma síntese acerca da ação do trabalho ao afirmar que “É o trabalho, é o labor que faz os homens saberem. É o trabalho que faz os homens *serem*. O trabalho é, na verdade, a essência do homem”.

E da consciência e habilitação em ser parte da sociedade humana pelo trabalho, também se faz importante preparar para a cidadania, como integrante ativo da sociedade humana e, localmente, membro de uma comunidade, o que exige envolvimento com a vida coletiva, participação e responsabilidade com a organização social e desenvolvimento da comunidade e das sociedades. Segundo Rios (2005, p. 114), “A cidadania implica uma consciência e pertença a uma comunidade e também de responsabilidade partilhada. Estaríamos falando, assim, de uma cidadania que ganha seu sentido num espaço de

participação *democrática*, na qual se respeita o princípio ético da solidariedade”. É uma preparação para o envolvimento com a construção da sociedade baseada na conquista e efetivação dos direitos humanos e sociais.

A fim de relacionar esses princípios com o conhecimento filosófico, muitas vezes identificou-se a Filosofia como um conhecimento necessário preparador para a cidadania. A redação do Art. 36 da LDB, anterior à promulgação da Lei de que a Filosofia e a Sociologia devem ser componentes curriculares obrigatórios, versava no inciso III: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Por meio da Lei federal nº. 11.684, desde 2 de junho de 2008 a redação passou a ser a seguinte: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.⁷

O entendimento que se tem da Filosofia é que não é sua tarefa uma formação para um exclusivo exercício, de modo a limitá-la em vista da conquista de uma habilidade, mas sua finalidade está em formar o estudante ao promover o conhecimento filosófico e a prática do filosofar como facilitadora e mediadora da produção de saberes. Identificar a Filosofia como uma preparadora, ou produtora, ou mesmo habilitadora com uma finalidade útil, é negar a natureza do seu próprio conhecimento - visto que ela não se encerra em uma atividade que a instrumentaliza - ao retirar dela sua natureza do livre pensamento, questionadora, criativa, inventiva e propositora de caminhos os mais variados possíveis. A filosofia, por mais que seja um instrumento de produção e gestão da própria existência, ao ser ensinada, não se deseja que ela assuma uma função instrumental ou que seja promotora de uma ação social como a cidadania, mas ao contrário, que seja uma ampliação dos horizontes culturais. Nesse sentido, Gallo (2012, p. 130) aponta que o sentido para a filosofia é o exercício da produção da autonomia dos estudantes: “(...) o ensino de filosofia na educação básica seja um exercício de experimentação do pensamento, um exercício de produção da autonomia, e não mais um embrutecimento e assujeitamento, dessa vez em nome do nobre ideal da cidadania.”

O caráter da novidade do conhecimento ou da sua originalidade é uma das manifestações do conhecimento filosófico que não pode ser negligenciado aos estudantes do Ensino Médio que se encontram com a Filosofia na escola. O entendimento da Filosofia, como disciplina obrigatória, não tem por fim discipliná-la para que ela conduza os estudantes

⁷ Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o Art. 36 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

a um ponto final, seja ou ele a cidadania ou seja o mundo do trabalho, mas que possibilite um caminho formativo de busca de autonomia intelectual e de autoformação. Sua introdução no currículo do Ensino Médio tem como princípio facilitar sua missão crítica e criativa e desenvolver o espírito filosófico, sendo essa a missão última da Filosofia. Nesse sentido Bengochea aponta que o principal exercício da filosofia é despertar para a própria filosofia: “O primordial no ensino de filosofia é despertar o espírito filosófico e possibilitar ao estudante o pensamento criativo forjador das próprias ideias, despertando a atitude do diálogo e situá-lo como um ser que pensa, reflete e interage no mundo com os seus semelhantes.” (BENGOCHEA, 2004, p. 217)

Quando se apresenta a Filosofia como disciplina obrigatória, não se se refere a um condicionamento, sujeição ou restrição do conhecimento em vistas de um fim, mas, sim, de uma organização e disposição para que o conhecimento seja produzido e tenha eficácia. Aspis e Gallo (2009, p.32) fazem uma apresentação das formas da disciplina do pensamento que a Filosofia produz:

[...] ela é uma forma de delimitar as fronteiras de um campo de saber, permitindo sua enunciação em discursos. Ela é a imposição de uma ordem ao pensamento, permitindo que não apenas experimentemos uma reconição, um pensar de novo o já pensado, mas que experimentemos também o pensamento como novidade, como criação. Por fim, ela é ainda uma forma de *aprendizado*, uma educação do pensamento, na medida em que impõe protocolos que tornem o pensamento possível.

Assim sendo, a Filosofia encontra-se mais afinada com o inciso III, do Art. 35 da LDB, que atribui ao Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Salienta-se que esta afinação não é de exclusividade da Filosofia, mas do conjunto dos componentes curriculares e de todos os conhecimentos que a escola produz e promove.

Devido ser um novo componente curricular, em forma de disciplina, com o qual os estudantes do Ensino Médio entram em contato – salvo algumas iniciativas de escolas que possuem Filosofia no corpo de disciplinas do Ensino Fundamental –, cabe ao ensino de Filosofia estimular este aprimoramento, de modo que os estudantes sintam-se estimulados a desenvolver a autonomia intelectual, com a reflexão e o pensamento crítico, a fim de se realizarem como sujeitos pensantes, críticos e elaboradores de sentidos.

A fim de regulamentar os saberes de um núcleo básico comum, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB emitiu, em 1998, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Resolução n°. 3/1998). Nestas, os

saberes curriculares foram separados em áreas como Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e as Ciências Humanas. Os conhecimentos de Filosofia foram inseridos na área das Ciências Humanas.

Embora seja difícil “gradear” os conhecimentos de Filosofia na área das Ciências Humanas, devido a abrangência e totalidade dos objetos de estudo da Filosofia, foi proposto que esta faça parte desta grande área que tem como finalidade desenvolver a compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura. Foram firmados como princípios pedagógicos a identidade, a diversidade e a autonomia, e a interdisciplinaridade e a contextualização, como estruturadores dos currículos. Ao final, ainda se propõe que os conteúdos curriculares desta área deverão “contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política”. (BRASIL, 1998b, p.46).

O que se quer apontar é o sentido para a compreensão que se dá nesta área de conhecimento. A compreensão não acontece sem que haja uma identificação daquele que compreende, visto que os sentidos são os mais variados, e a capacidade hermenêutica⁸ da leitura dos sentidos é que precisa ser desenvolvida. Não se pode falar em compreensão sem identificar quem compreende e as condições para esta compreensão. Para Severino (2014, p. 87), “Compreender é, pois, reconhecer, no nível da subjetividade, nexos que vinculam, com determinada coerência entre si, elementos da realidade experienciada a partir do próprio processo vital”.

Compreender tem a ver com a capacidade de identificação e interpretação dos sentidos da realidade. Aliada ao entendimento - que se faz pelo reconhecimento das características distintivas - das estruturas que constituem um objeto ou objetos e as funções ou finalidades desses, a compreensão busca uma razão ou um sentido, o que indica uma interpretação para além da própria coisa que estabelece relação com outras coisas, objetos, pessoas e realidades. Além da possibilidade de identificar, ou seja, do ser capaz de dizer o que é e como é algo, a interpretação apresenta outras questões, o porquê e o para quê. Mas estas questões necessitam de respostas embasadas por meio da apresentação de intenções e descoberta de motivos, respostas que fazem relações causais e estabelecem nexos

⁸ Hermenêutica: Segundo o dicionário de José Ferrater Mora (1978, p.123): A hermenêutica permite compreender um autor melhor do que ele se compreendia a si mesmo, e uma época histórica melhor do que puderam compreendê-la os que nela viveram. A hermenêutica baseia-se, além disso, na consciência histórica, a única que pode chegar ao fundo da vida. Passa, pois, dos sinais às vivências originárias que lhe deram nascimento; é o método geral de interpretação do espírito em todas as suas formas e pontos e constitui uma ciência de maior alcance que a psicologia e, para Dilthey, é apenas uma forma particular da hermenêutica.

interpretativos, que idealizam sentidos, que valorizam e apresentam qualificações e ofereça significados. A compreensão tem a ver com a produção de significados, que está intimamente ligada às culturas e às vivências dos sujeitos, seus entendimentos e afeições, sua subjetividade em relação com os objetos que conhecem.

Por isso, a primeira competência e habilidade esperada para esta área é a compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a identidade dos outros. Esta habilidade e competência tem, na Filosofia, uma forte aliada, visto que a Filosofia se constitui como o esforço de significação da realidade. Significar a realidade é compreendê-la, pois a significação não tem um modo em si, mas sempre é referente ao conhecimento e ao cognoscente, a fim de apropriar-se mais plenamente da vida humana. A Filosofia tem sentido no Ensino Médio uma vez que ajuda a pensar e refletir o existir concreto, ao oferecer subsídios e métodos que possibilitam o reconhecimento e a elaboração de sentidos para si e para o mundo.

No ano de 2012, a CEB/CNE redefiniu, por meio da Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O artigo 6º. apresenta um entendimento do que é o currículo:

Art. 6º- O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (BRASIL, 2012).

Nesta definição aparecem alguns subsídios que possibilitam pensar as possibilidades de construir o currículo do Ensino Médio e, inserido nele, a participação do componente curricular Filosofia. O currículo é proposta de ação educativa por meio de seleção de conhecimentos, o que demanda que o conhecimento é opção e escolha de conhecimentos, e os critérios apresentados pela Resolução são a relevância e a pertinência desses conhecimentos. Assim, o currículo é campo de significação, de esclarecimento de opções e de poder que classifica o que é válido e próprio para ser ensinado em vista da formação da identidade dos estudantes. E a Resolução indica que o modo como essas práticas escolares devem ser postas em ação é por meio da articulação das vivências e saberes dos estudantes, seus modos de conhecer, sentir e fazer, com os conhecimentos selecionados e apresentados como importantes e necessários. É um exercício de reflexão curricular importante para pensar a efetivação do conhecimento filosófico na etapa final da Educação Básica, visto que a Filosofia foi

selecionada como pertinente e relevante para o Ensino Médio, passou a ser um componente curricular obrigatório e tem garantida, legalmente, sua cidadania no currículo da Educação Básica. Mesmo assim, Horn (2009, p. 197) aponta que a Filosofia tem um espaço legalizado, mas que ainda precisa ser validado para se tornar legítimo ao lado das demais disciplinas. O modo como a Filosofia se efetivará é articulando as vivências e saberes dos estudantes aos seus modos de produzir e expressar o conhecimento, a fim de contribuir com a formação identitária dos estudantes.

Nesse sentido, também alerta Andrade (2014, p. 128):

A história da disciplina nos deixa em alerta sobre a exigência de legitimidade para além dos aspectos jurídicos, ou corremos o risco de que a gangorra mais uma vez pese para o lado da sua retirada, ou seja, a Filosofia não se firmar como conhecimento escolar. Como tão bem sabemos, o currículo é um “território contestado” (SILVA & MOREIRA, 1995). Se a filosofia não se confirmar como um saber válido para a formação de nossos jovens, pode, mais uma vez, ter seu espaço contestado, reivindicado e conquistado por propósitos educacionais que a entendem como obsoleta.

A Resolução CNE/CEB nº. 2 de 2012, por meio do seu Art. 5º., também apresentou bases sobre as quais a etapa do Ensino Médio deve se assentar:

- I - formação integral do estudante;
 - II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
 - III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
 - IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
 - V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
 - VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
 - VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
 - VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.
- § 1º. O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
- § 2º. A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
- § 3º. A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
- § 4º. A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012).

Alguns incisos retomam a formação da identidade e da autonomia dos sujeitos em formação que devem ser desenvolvidos a partir da: I- formação integral dos estudantes, por meio do acesso ao conhecimento, para que possam desenvolver-se tanto pessoal quanto socialmente; e o acréscimo da educação em direitos humanos, por intermédio do inciso III, um princípio que conduz a um dos modos de vivenciar a cidadania democrática. Uma forma praxiológica do conhecimento na escola que deve ser promovida pela indissociabilidade entre educação e prática social, que consta no inciso V, que deve considerar que os conhecimentos são historicamente produzidos e precisam ser contextualizados, e que é preciso relacionar a teoria com a prática para ensinar e aprender, isto é, fazer os percursos da teoria à vida, da vida à teoria, da história ao presente e do presente à história, problematizando, refletindo e conceituando em vista do entendimento e compreensão dos problemas, teorias e práticas.

O inciso VII retoma a noção da diversidade de contextos sociais, culturais, de trabalhos, de formas de produção tanto material quanto imaterial, e que os estudantes estão inseridos nessa pluralidade que precisa ser reconhecida, aceita, levada em consideração e respeitada. Um aspecto que se faz necessário salientar é a explicitação dos conceitos que se referem às dimensões integradoras do currículo, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O Parecer 5/2011 do CNE/CEB, de 4 de maio de 2011, que apresenta o relatório que define a Resolução 2/2012 do mesmo Conselho, expressou a importância da formação humana integral a fim de possibilitar que os estudantes do Ensino Médio possam formular seus projetos de vida.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação de condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011, p. 12).

Essa interpretação, acerca do oferecimento de uma formação integral em vista de ajudar os estudantes a produzirem seus projetos de vida, colabora com a identificação da Filosofia como conhecimento que possibilita as diversas visões e interpretações da existência, favorece a leitura e a reflexão crítica e criativa da realidade e do sujeito do conhecimento que vive a realidade. Estimula a capacidade de problematizar a realidade e propõe a compreensão como forma de entendimento da realidade para tomar posição não só frente aos desafios que a

realidade apresenta, mas também o futuro que se quer construir tanto pessoal quanto socialmente.

Retomando a leitura dos documentos oficiais acerca das possibilidades formativas do componente curricular Filosofia no Ensino Médio, fez-se a análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*. Publicado em 1999, a parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias apresenta que a primeira competência que o educando pode constituir é “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros”. (BRASIL, 1999, p.11). Associa-se, a esta, outra competência, que é “compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana, e a si mesmo como agente social...”. (Idem, p. 13). Nestas duas competências vê-se a necessidade da compreensão em vista de um sentido da existência e da realidade, de modo que os estudantes reconheçam-se como pessoas que também estão em processo de significação da própria existência com uma qualidade autônoma. A compreensão de si e do mundo que o rodeia, através dos conhecimentos já existentes, mas em diálogo reflexivo, constitui e compreende também a própria subjetividade.

O papel do ensino nesta área contempla a tradução de conhecimentos “sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas e questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural”. (Idem, p.14). É a busca pelo exercício do conhecimento sobre si, problematizando, questionando, propondo e resolvendo problemas. Isso forma a identidade pessoal e cultural, protagonizando a própria história, criando o próprio futuro, ao invés de somente adaptar-se às condições existentes. Severino (2014, p. 9) corrobora nesse sentido ao identificar a Filosofia como “uma forma de pensar que nos possibilita compreender melhor quem somos, em que mundo vivemos, em suma, ajuda-nos a entender melhor o próprio sentido da nossa existência”.

Os PCN afirmam que a primeira contribuição que a Filosofia oferece é sua natureza reflexiva, a fim de promover a consciência e a liberdade, construindo a capacidade de problematização. São conhecimentos que ajudam o estudante a “decidir o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania” (BRASIL, 1999, p.49), ainda que nesse documento a Filosofia seja identificada como conhecimento e não um componente ou disciplina curricular. O propósito dos conhecimentos de Filosofia sugere a elaboração da identidade autônoma, que se associa à participação democrática. O propósito é de “integrar os

elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade”. (idem, p. 56).

A formação humana aparece nos PCN numa forma de aplicação ao plano pessoal-biográfico, a fim de compreender suas vivências a partir dos conhecimentos filosóficos, de forma fundamentada e crítica.

[...], ao conquistar um estilo pessoal de pensar e refletir, o aluno tem a possibilidade de retornar essa reflexão sobre si próprio. Pode, nesse sentido, identificar tanto sua originalidade quanto a falta dela; valorizar o trabalho como meio privilegiado da autoconstrução e desvalorizar a labuta como valor em si; reconhecer suas capacidades, potencialidades e dificuldades; abrir-se para as diferenças discursivas e habilitar-se a aprender com argumentos morais, entre tantas outras coisas. Além disso, é possível – como um resultado lateral tanto desejável quanto imprevisível – deixar livre o espaço para mudanças na estrutura afetivo-motivacional, caso tenha conseguido, reflexivamente, aperceber-se de sintomas que indiciam obstáculos no seu “ir adiante”. Tudo isto aponta para a direção da autonomia na condução de si mesmo e para a emancipação de todas as repressões inúteis, a que todo ser humano tem direito. Que a Filosofia não seja, muitas vezes, afirmativa, pode ser muito útil, quando tudo o que se necessita, num momento de formação, é examinar criticamente as certezas e verdades, questionar os valores e deixar aberto o espaço para a invenção significativa da própria vida. (Idem, p.59).

Esta referência ao conhecimento de si, ao refletir sobre si mesmo significativamente, impulsiona o estudante a descobrir o seu projeto de vida e sua relacionalidade com a comunidade.

Em 2002, o Ministério da Educação publicou as *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. O avanço deste documento, ao tratar da Filosofia, reforça que não é possível instrumentalizar nem obter uma função pragmática para a este conhecimento, porém afirma que a competência e habilidade que o conhecimento propõe é a formação de sujeitos autônomos e cidadãos conscientes, através da sua maior vocação, que é a colocação de problemas. No termo do texto, a contribuição da Filosofia é “auxiliar o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência comprometida”. (BRASIL, 2002, p.45). Os PCN+ apresentam, sucintamente, que as habilidades que os alunos elaboram em Filosofia é por meio do desenvolvimento de um processo peculiar de pensar que se desenvolve por meio de uma competência discursivo-filosófica. Também os PCN+ afirmam que, por meio da reflexão radical e a indagação sobre as finalidades, “a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã”. (Idem, p.44).

Em 2006, foram publicadas, pela Secretaria Educação Básica, As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN –*, e nestas são afirmadas logo de início sobre a necessidade do tratamento da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, atribuindo-lhe um papel formador de bem duradouro. As OCN propõem inclusive que haja uma disposição de tempo mínimo de duas horas/aula semanais para a disciplina. O documento faz um esforço em identificar, primeiramente, a Filosofia, sendo que esta aparece como um discurso consciente das coisas, e consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. (BRASIL, 2006c, p. 22). Apresenta a Filosofia como um discurso fundamentado em boas razões e argumentos, de natureza reflexiva, que costuma quebrar com a naturalidade com que se usam as palavras. Pela reconstrução racional e o exame analítico, volta-se para as condições de possibilidades do conhecimento. Pela crítica, os estudantes refletem sobre os modelos de percepção e ação que existem no mundo. Também afirma que “a Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito”. (Idem, p.35).

A especificidade contributiva da Filosofia está ligada “à capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não-filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania”. (Idem, p.26). A especificidade da Filosofia, como nos PCN+, está ligada à capacidade de leitura e à distinção e afirmação do seu *logos* frente a esses variados textos.

Já como objetivo, as OCN apontam que a Filosofia almeja:

Desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, às questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. (BRASIL, 2006c, p.29).

Além da problematização, a busca por respostas articulando os conhecimentos adquiridos é um dos objetivos da Filosofia, ou seja, a grande contribuição é produzir conhecimento, partindo do questionamento, reflexão, análise, interpretação e ação fundamentada a fim de resolver problemas. Ser capaz de responder é, antes, identificar as questões necessárias que exigem as respostas para a solução de problemas. Propor e responder, argumentativamente, é um dos ensinamentos da Filosofia. Saber fazer uso do conhecimento, buscando sentido para ele, compreendendo-o, como expressa as OCN, é uma

competência que deveria ser desenvolvida por aqueles que estudam Filosofia. Isso é o que as Orientações chamam de exercício de autonomia. Relaciona-se substancialmente com uma formação que deseja constituir um sujeito que é produto de um processo de aprimoramento do estudante.

As OCN apresentam sugestões de conteúdos para os que venham a preparar um currículo ou material para a disciplina Filosofia no Ensino Médio. Listam 30 conteúdos como pontos de apoio que podem ser trabalhados e que perpassam a História da Filosofia. Mas são temas que o documento aponta como possibilidades para propiciar o diálogo com os alunos, para preservar a própria Filosofia, a fim de não transformá-la em doutrinação ou em um cabedal de ideias que os estudantes devam memorizar. Há uma dupla preocupação em ensinar Filosofia no Ensino Médio a fim de garantir a especificidade desse conhecimento, com sua tradição, seus escritos e suas complexas questões, e as condições do seu ensino nessa etapa da Educação Básica.

Também se faz necessário, pela ação do professor, transmitir aos estudantes “o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. (Brasil, 2006c, p. 33). Mesmo chamando-a de uma tarefa difícil, faz parte do ensino “despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam”. (Idem, ibidem). Também cabe aos professores, na disciplina, orientar os alunos ao oferecer-lhes possibilidades para pensar sobre os seus problemas. (Idem, p.39).

Um ensino de Filosofia que facilite aos alunos sair de um senso comum, que se visualiza na aceitação imediata de suas condições materiais e culturais conformando-se a elas, e a buscar uma consciência filosófica que lhes possibilite pensar por si mesmos e viver com maior autonomia.

Pois a responsabilidade da filosofia na sociedade e na escola permanece a mesma desde suas origens: contribuir com o processo de construção da autonomia crítica dos cidadãos, ensinando às novas gerações a repensar continuamente o mundo com suas próprias cabeças, a abrir espaços para sair de todas as cavernas, de todos os entraves à apreensão livre e crítica do viver. (CORNELLI; CARVALHO; DANELON, 2010, p. 12).

1.2 O componente curricular Filosofia e a formação para o reconhecimento e a criação de significações de si e do mundo pelo estudante do Ensino Médio

É bastante difícil identificar um conceito único e unívoco de Filosofia, de modo que produzir um conceito de Filosofia já se constitui um complexo problema filosófico. Conforme apresenta Gallo, (2008, p. 119), “O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída”. Não há uma definição final para o que seja filosofia, mesmo porque há entendimentos acerca das diversas filosofias existentes, e boa parte dos filósofos formulou e expressou sua visão do que seja a filosofia e suas formas de compreender a realidade. Entretanto, as diversas filosofias que existem na história da humanidade contribuem para identificar esta forma peculiar de conhecimento. Saber o que é filosofia também é uma tarefa utópica, no sentido de ser difícil concluí-la; exige uma ação, porque necessária, e se lança em vista de um horizonte a ser buscado. Entretanto, o filosofar, como forma de fazer filosofia, pode ser identificado e promovido na Educação Básica, e é o que se busca nesta seção.

O conhecimento filosófico tem, em sua gênese, algumas características axiomáticas, como a reflexão crítica, abrangente e radical, a busca da verdade do conhecimento de forma racional, conceitual e teórica, a dialogicidade, e a inconclusão e historicidade do conhecimento. Estes axiomas são alguns dos contributos para pensar a Educação Básica e seu currículo, a fim de saber como a Filosofia produz conhecimento e ajuda os estudantes a se formarem.

Primeiramente, um grande intuito da Filosofia é produzir o conhecimento racional, ou seja, o conhecimento é fruto de um processo da razão humana em estabelecer ideias, consultando radicalmente o próprio humano. Isso quer dizer que a Filosofia só pode afirmar o que o ser humano pode entender, sem se justificar nos deuses e nas tradições míticas, pois, historicamente, a propulsora da Filosofia é a autonomia intelectual e o desvínculo das forças sobrenaturais, através da promoção da racionalidade, que é a capacidade de formular e explicar logicamente uma ideia.

Como a ciência, a Filosofia utiliza-se apenas do recurso da razão natural, proibindo-se a espontaneidade do senso comum e a reverência aos ditames da fé. Mas, para além da ciência, resgata a abrangência da experiência subjetiva, permitindo-se pronunciar para além dos protocolos da experiência técnica do laboratório. Por isso mesmo, alcança significados mais abrangentes. (...)

Caracteriza-se, então, como uma experiência intelectual específica, peculiar, que busca explicitar, na teia dos dados de toda experiência humana, aqueles sentidos que exprimem relações e nexos que satisfazem, com maior profundidade, rigor e abrangência, as próprias exigências da subjetividade humana. (SEVERINO, 2010, p.64).

Para os jovens em formação, especialmente num mundo de extremo imediatismo e de forte apelo ao consumo vindo do mercado, explicar as razões de suas ideias é extremamente difícil. Parece-lhes que as ideias são sempre exteriores a eles, cabendo-lhes apenas confirmá-las ou rejeitá-las. A Filosofia almeja desmitificar esta relação com a produção da ideia e com o conhecimento, que este não é instantâneo nem consumido, mas que os conhecimentos são processos humanos de significação da existência.

É o que aponta Cerletti:

A função da filosofia na escola tampouco seria a de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para *pensá-lo* e eventualmente transformá-lo. A filosofia para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmitificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira. (CERLETTI, 2009, p. 74).

No mesmo sentido, a Filosofia identifica, analisa, interpreta, avalia e produz ideias. A reflexão e a problematização das ideias produzidas pela humanidade ao longo da História, ao refletir sobre a vida, o mundo, a si mesmo e o próprio conhecimento, faz parte do objeto de estudo da Filosofia. Identificar, analisar, interpretar, avaliar e recriar estes pensamentos, a fim de que eles sejam percebidos nas suas constâncias, validades, contradições e reformulações, também é um princípio da Filosofia. O conhecimento é um processo vital de identificação do mundo e de si mesmo no mundo, da utilização dessa identificação segundo a necessidade e vontade dos sujeitos, e de significação segundo as ideias e vivências que o sujeito produziu, assimilou e se associou. Envolve o reconhecimento e posicionamento na vida, tanto a dimensão cognitiva quanto física, afetiva e volitiva. O filósofo Renato Janine Ribeiro, em diálogo com o filósofo Mário Sérgio Cortella, apresenta “como é fabuloso que o conhecimento permita que cada um faça uma sintonia mais fina da sua vida e saiba qual é o seu lugar.” (CORTELLA; RIBEIRO, 2010, p. 57).

O que e como os homens pensam o conhecimento é um dos objetos de estudo da Filosofia, e assim eles refletem quem são, o que as coisas são, como as interpretam, valorizam, e como as coisas se relacionam entre si e com os próprios homens.

É preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico, que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência e o lugar de cada coisa nela. É o que comumente expressamos ao nos referir ao “pensar”, ao refletir, ao argumentar, ao demonstrar, usando dos recursos naturais, comuns, da nossa subjetividade. (SEVERINO, 2004, p. 187).

Esse conhecimento se faz primeiramente num processo de reflexão como um reflexo, olhar de novo, com atenção, e ver-se neste processo. Refletir é pensar o pensado a fim de perceber o que constitui o pensamento. E a reflexão é um ato deliberado da vontade de se deter sobre os pensamentos já produzidos sobre a existência, um saber que se volta a si mesmo para perceber a consistência, propriedade e validade do pensamento e do conhecimento. Conforme apresenta Kohan (2012, p.40): “A filosofia então é uma maneira de olhar o que somos para pensar se estamos sendo o que verdadeiramente somos. Uma forma de olhar interior feita do encontro com outros olhares para entender e transformar o que estamos sendo”.

Sabe-se que a reflexão não é um atributo exclusivo da Filosofia, porém a reflexão filosófica, conforme apresenta Chauí (2010, p. 22), questiona o ser humano como um sujeito pensante, a sua realidade interior: “Na reflexão filosófica, três grandes indagações são fundamentais: 1) quais os motivos, as razões e as causas do que pensamos, dizemos e fazemos?; 2) qual é o sentido do que pensamos, dizemos e fazemos?; 3) qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos?”.

Para isso, faz-se necessário estabelecer critérios, ou seja, marcos para pensar o próprio pensamento, o que na Filosofia chama-se pensamento crítico, que se desenvolve a partir do estabelecimento de critérios de análise e de interpretação, e que sejam logicamente expressos e passíveis de entendimento e constante avaliação. Ter critérios é saber identificar e selecionar o que é válido e o que não o é. O binômio razão e crítica é aliado da reflexão filosófica, que se manifesta na problematização, que é a capacidade de questionar a realidade, pô-la em dúvida, refleti-la com criticidade para aquilatar sua validade, tanto como fundamento quanto como abrangência e efetividade.

O prazer da descoberta e ampliação do mundo inicia-se com o instigar o questionamento, em propor questões e ajudar os estudantes a fazerem as suas, como uma forma de se colocar diante da vida, em busca de respostas. A intenção e atitude insistente de perguntar e de problematizar marcam a formação filosófica.

Mais do que conclusões, respostas e soluções, o filósofo é reconhecido pelas perguntas que faz e não poderia deixar de fazer, sob o risco de simplificar e

banalizar a discussão, ficar a meio caminho da realidade, do ser, do sentido e da finalidade das coisas, da humanidade, da sociedade, do homem; pelas questões que ele põe e que, de certo modo, se impõem a todos pelo rigor, crítica e radicalidade na busca da verdade, na interrogação das ideias e da realidade, da teoria e da prática. (COELHO, 2009, p. 23).

Reconhece-se que este é um exercício também difícil nos dias atuais, visto que exige parada para refletir, tempo e esforço para análise e interpretação, fundamentação das razões, dos critérios e de demarcação dos conhecimentos e dos frutos deste exercício. As respostas às problematizações nem sempre serão alcançadas, uníssonas e confluentes, algo a que os jovens e adolescentes do mundo contemporâneo não estão acostumados.

A crítica, como é sabido, não se coaduna com a pressa, com a velocidade, o sucesso, a prospecção, o prazer; com o “ganhar tempo”, com a eficiência, com tudo isso que nos fala e em que frequentemente afundamos, pois a crítica suspende a realidade para melhor vê-la. A crítica é uma *intervenção* na realidade; pelo menos neste domínio que nos diz respeito, aqui e agora, o da relação de educação e cultura. (FAVARETTO, 2004, p. 46).

Outro legado da Filosofia para a formação dos jovens está também em perceber que, mesmo que se ponha em suspenso o conhecimento, através da reflexão, um fim imediato pode não ser alcançado, mas o processo é de extrema valia, de forma a elaborar projetos e compreensões para situar-se na vida. Segundo Favaretto (Idem, p. 45), essa é uma contribuição do ensino de Filosofia: “Elaboração de ‘diretrizes conceituais’ e de ‘estilos de interrogação’ que permitam aos alunos adquirir meios de ‘orientarem-se no pensamento’”.

Importante notar que o estudo da Filosofia leva a perceber que os conhecimentos são também inconclusos, passíveis de negação e afirmação, discussão e reformulação, e, por mais que sejam contraditórios, podem coexistir. Interessa aprender que, por mais que haja filosofias e filósofos ao longo da História que não concordem entre si, que se contradizem e debatam uns com os outros, todos eles não anulam o pensamento um do outro, mas o refazem, o reconstituem, produzem análise e promovem a dialética e sínteses criativas.

Desse aspecto da experiência hermenêutica, pode-se afirmar que filosofar é a arte do pensar e que essa é essencialmente a arte de pergunta-resposta. Mas o diálogo coloca-nos, de saída, a questão da possibilidade de múltiplas perspectivas, de uma conversação sem conclusões definitivas. Isso corresponde à própria consciência hermenêutica em sua estrutura de pergunta, que possibilita a experiência do assim e do diverso. (KRONBAUER, 2009, p. 27).

Aparece, assim, uma característica que o conhecimento filosófico produz: a inconclusão e historicidade do conhecimento. Conforme aportam Lorieri e Rios (2004, p. 26): “A filosofia é a manifestação histórica que testemunha a produção de significações da

realidade. (...) Em tal estudo pode-se perceber que o grande objetivo do filosofar é, sem dúvida, a busca inquieta, persistente, constante e criativa das significações”.

Um dos aprendizados que se faz em Filosofia é valorizar o diálogo. O respeito aos interlocutores, tanto a filósofos tradicionais quanto a outros estudantes, como também a si mesmo, é um dos conhecimentos que a Filosofia proporciona. Dialogar é perceber que não há uma só razão e uma só palavra, ou seja, um só *logos*, mas, sim, que através do diálogo é percebido que há diferentes razões, diferentes perspectivas, diferentes palavras e diversos conceitos, prontos a serem debatidos e refletidos, com respeito.

O mundo contemporâneo optou muitas vezes em promover uma profusão de vozes, especialmente com os meios de comunicação social e com os meios digitais. Todos têm direito à expressão, mas a força do diálogo ficou diminuída. É preciso, com a Filosofia, ensinar a dialogar, a ter a paciência de ouvir, de perceber a valia das palavras do outro, a acolhida a diferentes formas de significar a vida, e que o direito à expressão se conquista com a convivialidade com os diferentes. Isso exige um esforço de paciência e de respeito aos diversos *logoi* existentes, e a outros que há por se formar. A força do debate e do diálogo - não só a da opinião - é enorme, visto que traz a humildade do saber e a não exclusividade da sabedoria, algo que se faz necessário nos tempos atuais, especialmente para os que estão em processo básico de formação.

Tanto no jogo quanto no diálogo, os sujeitos estão envolvidos na totalidade de seu ser, e não apenas como sujeito de conhecimento, da mesma maneira que um espectador que examina um objeto à distância. No diálogo, assim como no jogo, os interlocutores realizam a experiência da abertura, ao perceberem as múltiplas perspectivas e as possibilidades diversas de conclusão. (KRONBAUER, 2009, p. 27).

Há outros princípios fundamentais que podem ser identificados como caracterização da Filosofia, entretanto, num sentido de conclusão, percebe-se que o conhecimento filosófico persegue a verdade e a sabedoria, que se manifestam em teorias. Persegue no sentido de querer sempre, ao usar o recurso da reflexão crítica, profunda e abrangente, buscar a teoria, como no radical grego *theoria*, que quer dizer a busca livre pela verdade, saber puro, saber especulativo. “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”. (WOGEL, 2007, p. 41).

Os filósofos buscam a verdade que vai se vislumbrando como trabalho da reflexão que não só analisa o já pensado como oferece novas pistas de pensamento. É uma atitude amorosa em busca de realizar o pensamento teórico, no sentido de ver além, ver mais e ver

melhor, a fim de que se tenha uma melhor compreensão da realidade, que se manifesta na liberdade do pensamento e não no seu uso prático.

Fazendo outra alusão aos nossos dias, em que o pragmatismo e o utilitarismo imperam na visão de mundo, especialmente marcados por uma lógica de extrema produção e consumo, a Filosofia questiona esta visão ao propor que há outras formas de ver a vida, de perceber o mundo, de perceber-se a si mesmo, que não estão encerradas por uma condição imediata. Perseguir a verdade, fazer teoria, é especular, é olhar mais longe, conseguir ver além do que está vivendo e almejar novas situações e novas concepções. É ir se lançar ao novo e ao futuro, mesmo que idealmente, a fim de desenhar novas realidades.

Ao identificar estes axiomas, a presença formadora da Filosofia se propõe como um sentido formativo, a fim de que os estudantes se vejam como produtores de conhecimento, de si mesmos e do mundo que os rodeia.

1.3 A formação humana por meio da formação filosófica na Educação Básica

A fim de refletir acerca da formação filosófica que pode ser desenvolvida no Ensino Médio, faz-se necessário ponderar acerca do que seja a formação humana que se projeta e coloca em ação por meio da educação formal na escola de Educação Básica. Tendo por princípio que a formação filosófica inserida na escola colabora com a formação humana, quer-se apresentar qual é a perspectiva de formação humana que a Filosofia pode contribuir para o estudante do Ensino Médio.

Para isso, na primeira parte deste capítulo fez-se uma leitura das possibilidades legais de que a Filosofia pode utilizar-se para desenvolver seus conhecimentos, como a formação da identidade, da liberdade de ideias e pluralidade de concepções como forma de entender o conhecimento, do respeito à diversidade humana e cultural, como o desenvolvimento da pessoa com dignidade por meio do trabalho, da cultura e da consciência cidadã.

A segunda parte apresentou os princípios que identificam o conhecimento filosófico e que contribuem com a formação filosófica do estudante do Ensino Médio.

Espera-se abordar, nessa seção que se inicia, o que se espera de uma formação humana na Educação Básica e, especificamente, na etapa final desta, o Ensino Médio.

De antemão, já se apresenta que um dos contributos que a Filosofia oferece aos estudantes da Educação Básica e aos profissionais que nela atuam deve ser refletir acerca de uma visão humana que se propõe formar, ou, como afirmam Lorieri e Rios, influenciar na forma de ser gente.

Quando nos envolvemos em um trabalho educativo na escola, temos intenções explícitas: queremos, com os “currículos” que apresentamos, produzir certos efeitos em nossos alunos, para que se tornem seres humanos de algum modo. Um currículo é um “curso de ação educativa”, é o próprio “movimento da vida da escola” – realiza-se por meio dos “componentes curriculares” que envolvem as disciplinas e todas as demais atividades programadas e desenvolvidas no interior do contexto escolar e em suas relações com o contexto social amplo. (LORIERI; RIOS, 2004, p.38).

Para o estudante em formação no Ensino Médio - em que suas capacidades de abstração e de escolha se encontram em processo de início de maturação, que já passou pelas fases da fundamentação elementar da formação escolar, e que agora está no processo final da formação básica, - a Filosofia aparece como um contributo para a formação humanística. Assim, o estudante nesse nível pode perceber-se e compreender-se como um sujeito de conhecimento e de ação transformadora, tendo o conhecimento filosófico como aliado que suscita a reflexão consciente de si mesmo, ao aprimorar sua capacidade crítica e criativa e a compreensão de si em relação ao mundo. Estas compreensões formam-lhe a identidade de pessoa humana, capaz de se desenvolver, a fim de buscar realizar os projetos que idealiza para si mesma e para a conquista do mundo que é capaz de idealizar e produzir.

O jovem brasileiro em fase de formação básica, ao identificar a si mesmo no feixe de relações as quais estabelece, deveria, ao final do Ensino Médio, visualizar e agir em busca de conquistar aquilo que almeja para si e para o mundo e não somente inserir-se no mundo. É um trabalho de constituição de mais clareza e profundidade da própria subjetividade, algo bastante desafiador para os estudantes que cursam o Ensino Médio.

Severino (2012, p. 16) é categórico ao apresentar a contribuição formativa da Filosofia nessa perspectiva:

[...] no caso do ensino médio, pouco importa se o adolescente vai ter a terminalidade de seus estudos nesse nível, inserindo-se já no mundo do trabalho ou se ele vai para a universidade. Sua formação filosófica é absolutamente necessária para que o adolescente possa se dar conta do significado da sua existência histórica, do significado da inserção dele seja onde for, no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura.

Na mesma direção, Deina (2009, p.132) reflete sobre a contribuição que a presença da Filosofia, no caso específico do Ensino Médio, pode oferecer ao jovem: “Colaborar para o aprimoramento de sujeitos, em pleno processo de formação, numa fase crucial para a definição do sentido da existência”.

Os estudantes do Ensino Médio, com a colaboração da escola e do conhecimento filosófico que está inserido obrigatoriamente nos currículos, e também com a presença do professor de Filosofia – manifestação mais visível que a Filosofia terá na escola -, são convidados e convocados a darem respostas às leituras de mundo, percebendo-se como autores das próprias histórias, dos processos e conduções existenciais, do processo de produção das razões para si, e das responsabilidades que têm para consigo.

São convidados a serem autores, atores e narradores da própria história, mesmo na imprevisibilidade da vida. A metáfora da atuação, como um ator, leva a pensar na improvisação, ou seja, na ação em prol da visão, do latim *im – pro – vis* -, daquilo que também se vislumbra, que se projeta. É o desejo de alcançar o que se vislumbrou que põe em marcha a ação educativa. É o investimento de intencionalização na construção de uma história. Uma educação formadora é exatamente o que os estudantes podem vislumbrar e improvisar para si. Estabelecer a forma que eles desejam, que entendem, que vislumbram, que qualificam, com as razões que estabeleceram para isso. Por isso o pensamento crítico, especialmente o que desnaturaliza as visões de mundo, é tão significativo no encontro com a Filosofia no currículo escolar.

Aos estudantes, sitiados em meio a um currículo prescritivo, como se vê comumente na escola média brasileira, na qual todos os conhecimentos já estão determinados como necessários e importantes, cabe somente apropriarem-se dele. O papel da Filosofia está em subverter este comando, propondo aos estudantes que eles produzam os próprios pensamentos e investiguem os pensamentos que lhes são transmitidos como verdades, valorando o que lhes importa realmente e determinando o que lhes é necessário.

Numa escola onde o propósito formativo está em informar ou conformar - colocar dentro da forma -, a Filosofia propõe ao educando formar-se e até mesmo transformar-se. A força formativa da Filosofia é de promover a superação dos pensamentos limitadores e enganadores para que eles não sejam vistos como totalizantes ou sistemas fechados. E sem considerar a experiência concreta dos estudantes, o propósito formativo da Filosofia se torna muito pouco interessante, e, mesmo, desimportante, no sentido de não ser incorporado pelos estudantes.

É por isso que me inclino a ver o ensino de Filosofia como um investimento pedagógico que visa contribuir para que os adolescentes desencadeiem um processo de ressignificação de sua experiência existencial, pois eles vivem fazendo uma contínua experiência de mundo, em todas as suas dimensões. Eles vão retirando dessa experiência e de seu contexto as significações conceituais e valorativas de que precisam para dar continuidade a sua própria existência histórica. O que se espera da formação filosófica é que essas significações sejam mais condizentes com uma existência digna, não degradada, não opressiva e não alienada, de acordo com o que a Filosofia, como saber cultural acumulado e em devir, assim as construiu e continua construindo. (SEVERINO, 2004, p. 108).

Enquanto conhecimento formativo, a Filosofia só será interessante se os jovens estudantes puderem ver-se nele, ou seja, se buscarem um sentido pessoal da vida e das coisas. Senão, a Filosofia fica identificada como uma abstração teórica ou uma erudição vazia, sem ser vinculada à realidade.

Um dos riscos que o ensino de Filosofia na Educação Básica se torne não formativo é que ele se apresente somente como um cabedal de informações expressos por meio da transmissão de conhecimentos. Essa transmissão é realizada para que os estudantes apreendam uma gama de conteúdos e acumulem uma quantidade de informações das histórias das filosofias, como se fossem fórmulas a decorar ou receitas a cumprir. Apresenta-se aqui um risco por não possibilitar o contato que o conhecimento filosófico seja elaborado, que se faz também por meio do uso do tempo para refletir e o desenvolvimento do pensamento algo superficial.

A questão da formação filosófica não é da quantidade de conhecimentos a acumular ou explicar, mas, sim, o exercício de busca da compreensão da vida a partir do conhecimento filosófico, para que a Filosofia seja identificada e utilizada como um modo e modelo de exercício do pensamento. Gelamo (2009, p. 113) apresenta este alerta ao afirmar que o que é necessário na formação filosófica é o processo reflexivo que se faz ao encontrar com os pensamentos dos filósofos: “aquilo que seria fundamental para a consolidação do processo formativo – a efetivação de uma mudança de atitude do aluno em face do mundo e de si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro de seu pensamento com o pensamento dos filósofos”.

A contribuição básica para a formação humana que a escola deveria propor é a de ajudar os estudantes a conhecerem o mundo e conhecerem o próprio conhecimento. Isso quer dizer que, além de eles serem instruídos em alguns saberes básicos, cabe à escola estimular a identificação das diversas formas de conhecimento, de ser instrumento de produção e inovação de conhecimentos, de avaliar a validade destes e, especialmente, os processos de

produção dos conhecimentos, junto com sua história, economia, política e ideologia. Identificar, analisar, avaliar e propor os códigos e os saberes que leem e interpretam o mundo e a si mesmo é uma formação básica pelo conhecimento, visto que este é algo existencial para o humano. Uma leitura de mundo e de si mesmo, a perseguição da verdade enquanto validade do conhecimento, é que deve estar na base da formação humana.

O que vem a ser essa formação? É o amadurecimento, o desenvolvimento dos estudantes como pessoas humanas. Nós nos formamos quando nós nos damos conta do sentido de nossa existência, quando tornamos consciência do que viemos fazer no planeta, do porquê vivemos. É claro que nós não nascemos sabendo disso, e nem chegamos aos sete anos, na escola, na estaca zero. Embora as pessoas já venham aprendendo coisas e se formando desde o nascimento, no ambiente familiar e no ambiente social, só nas instituições formais de ensino, tornadas necessárias em decorrência da complexidade das sociedades contemporâneas, essa aprendizagem e essa formação passam a ser trabalhadas de forma intencional e sistemática. O trabalho pedagógico quer dizer isso: pedagogia como prática educativa significa exatamente conduzir a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto, quando nos ambientes escolares, no caminho da aprendizagem e da formação. (SEVERINO, 2002, p. 185).

Se o ensino reduzir-se à aquisição e ao acúmulo de conhecimentos que são distribuídos nas e pelas escolas, a formação humana fica extremamente reduzida a informar, a produzir portadores de um corpo de conhecimentos socialmente produzidos a serem utilizados ou consumidos, e não uma forma de desenvolver conhecimentos para enfrentar os desafios que a realidade provoca. É preciso evocar a LDB, em seu Artigo 22⁹, o qual versa que a finalidade da Educação Básica é o desenvolvimento do estudante em processo de formação, assegurando-lhe formação comum ou básica a fim de fornecer os meios para que possa progredir no trabalho e nos estudos.

Equivocadamente, pode-se ler o prosseguimento dos estudos como duas preparações pragmatistas. A primeira, em vista da inserção direta e próxima no mercado de trabalho, o que faz com que o Ensino Médio seja um capacitador para a vida econômica, cada vez mais competitiva e exigente. A segunda é a preparação para o ingresso no Ensino Superior, como se a etapa educativa do Ensino Médio fosse um rito de passagem que prepara o estudante exclusivamente para ter sucesso em exames seletivos.

Mas não são esses os sentidos de formação que se vislumbram para o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Sendo etapa final, essa terminalidade não indica um ponto final, como um produto finalizado e acabado, mas, sim, que uma formação que se

⁹ **Art. 22-** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2010a).

consolida com base em conhecimentos formais, e que o estudante possa, ao final do curso do Ensino Médio, ter maior clareza, profundidade, abrangência e consciência da realidade em que vive, com suas incongruências, valores, limitações e possibilidades. Também possa ter consciência de si mesmo como um ser em formação, de modo que essa não se esgota ao sair da escola, e que promova possibilidades de projeção de vida de acordo com as vontades que tem para ter qualidade de vida.

Conforme afirma Severino (2006, p. 621), a educação é um processo de humanização do homem e do cuidado de si através de um processo formativo que promova um aperfeiçoamento humano. A educação, segundo Severino (Idem), “não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”. É uma forma de cuidado do homem, não como uma economia, a fim de que não o desgaste, nem a preparação de um funcionário, com um saber-fazer, mas sim a busca de desenvolvimento do humano, que vai se aprimorando como pessoa a partir do conhecimento e da ação, utilizando-se do conhecimento que desenvolve.

Assim, a formação humana básica é esta que oferece fundamentos aos saberes que a pessoa desenvolve, como também é uma base de lançamento dessa pessoa enquanto projeto de vida. O conhecimento e o conhecer são o fundamento, firmamento e sustento da pessoa, de modo a serem usados como base de lançamento de si para além da vida escolar. O propósito do conhecimento é que a pessoa, no uso de sua inteligibilidade, sensibilidade, corporeidade, sociabilidade, moralidade, integralmente, possa buscar desenvolver projetos para si e de intervenção no mundo enquanto cidadão. Trata de ser uma consciência da pulsão da vida e da busca de razão de ser da própria existência, inserindo-se e construindo um mundo.

A crítica que hoje se faz é a de que a formação desenvolvida na escola está, muitas vezes, em descompasso com uma formação humana, no sentido da busca de uma dignidade pessoal que se atualiza pelo processo de conhecimento tanto de si, como personalidade, quanto do mundo, como local do existir, a fim de realizar-se como pessoa, não só individual mas também socialmente situada. Muitas vezes, as escolas seguem sendo um espaço somente de socialização dos saberes acumulados ao longo da História, um acervo de conhecimentos, que já vêm selecionados e prontos para serem apresentados segundo critérios oficiais, ou dos imperativos do mercado, tanto para o exercício de uma profissão quanto do consumo, em forma de texto, discurso ou práticas. São saberes com os quais os estudantes pouco se identificam, como se estivessem à parte dessa história contada.

Os estudantes fazem pouco exercício com os próprios conhecimentos e anseios, para se conhecerem a si mesmos, e o próprio conhecimento com o propósito de que possam reconhecê-los, segundo a forma escolar. Analisar, refletir, compreender, confrontar e reformular os próprios conhecimentos, para agir no sentido de se formarem e se transformarem a si e o mundo em que vivem pelo uso e elaboração de conhecimentos, é uma maneira de formar pelo conhecimento. Desse modo, a formação humana é também uma transformação, no sentido de ampliar a consciência de si, ao internalizar e reformular os saberes em experiências de conhecimento significativas, em que sentidos e compreensões são formulados e orientam intenções, opções e ações.

A formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. (MACEDO, 2010, p.50).

Dessa forma, faz-se necessário o uso e a elaboração do conhecimento, tanto como apropriação das formas de entendimento da vida, como de formulação de significações para a própria existência. Reitera-se, nesse sentido, o que apresenta Severino (2002, p. 186): “A educação é, então, uma atividade, uma prática mediante a qual buscamos aprender a praticar essa subjetividade e encontrar aí as referências para a nossa vida, para as nossas ações que constituem de fato nossa existência real”. É uma questão de formação de identidade pessoal, social e cultural.

Neste processo de formação humana, o coroamento desta se dá na autoformação, ou seja, na efetivação da autonomia que busca formar a si mesmo qual humano que se torna sujeito da própria formação. Macedo (2010, p. 58) propõe que a autoformação “implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente. É interrogar-se sobre a existência em vista de um projeto”. A busca da formação básica escolar é que a pessoa conheça a si mesma no feixe de relações em que ela se insere e que pode buscar se relacionar.

A autonomia é um constante anseio da formação, para que a pessoa busque, por si mesma, os saberes que lhe possam ajudar a viver melhor na convivência humana. 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 como sujeito e fim em si mesmo.

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo as encontrando prontas na sociedade, avaliamos como significativas e incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia – na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente, e se realiza levando-se em conta a punição ou a recompensa que se terá -, na situação de autonomia os indivíduos não deixam de levar em conta, para a sua conduta, regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir. (LORIERI; RIOS, 2004, p. 65-66).

Não só uma autonomia intelectual, mas também uma autonomia pessoal e social, de modo que o sujeito saiba e queira tomar as decisões concernentes à sua realidade e que faça e ponha em ação um projeto de si mesmo. Não só um objeto de conhecimento ou um sujeitar-se às normas do mercado e mesmo da autoridade escolar, mas um projeto de si, que rumo à sua realização e da sociedade que vislumbra. Para Macedo (2010, p. 69), “Um dos sentidos fortes da educação e da formação é a construção da autonomia socialmente edificada e exercida de forma qualificada”. A autonomia é uma conquista, fruto de um processo educativo que passa pelo desenvolvimento da vontade, das opções, das responsabilidades, das compreensões e do juízo, do “pensar certo”.

Uma ressignificação de si e da realidade produz uma ontologia e uma antropologia de modo que a pessoa entenda que o mundo é o sentido que se dá a ele e formule sentidos para a realidade. É o que Severino (2009, p. 15) propõe para o ensino de Filosofia: “Subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele”. É uma hermenêutica crítica e criativa, como forma de conhecimento do mundo e de si mesmo, apreendendo os sentidos já dados, os contextos, as razões expressas e a serem elucidadas, e os sentidos a se elaborar.

É função da escola básica propiciar que os estudantes possam conhecer *como* se conhece, como o conhecimento é produzido, como ele é afirmado e suas consequências no poder, no mundo, no trabalho e na cidadania, tanto para si quanto para a vida em sociedade. Além disso, que os estudantes percebam-se como autores de conhecimento, como pessoas críticas e criativas que buscam autonomia para saber como lidar com a vida e continuar aprendendo, e buscando uma educação ao longo da vida.

É nesse sentido que a formação humana deve ser projetada e posta em ação na escola de Educação Básica e, especificamente, no Ensino Médio:

[...] o que é mais importante, com o desenvolvimento integral dos jovens que frequentam o ensino médio, no sentido de transformá-los em indivíduos conscientes,

conhecedores dos problemas de seu tempo, historicamente situados e enriquecidos pessoal e profissionalmente, via possibilidade de enfrentar os desafios atuais e presentes, não apenas em nossa sociedade, mas também em outras instâncias, igualmente impregnadas pela competitividade, individualismo e violência. (FRANCO, et. al., 2004, p. 45).

A máxima que Sócrates conheceu e assumiu para si do Oráculo de Delfos, “Conhece-te a ti mesmo”, é ainda atual no que se propõe a Educação Básica. É uma formação humana que conduz à consciência, à responsabilidade e à autodeterminação pessoal e social que conduz ao convívio, à solidariedade e à compreensão sincera da realidade. (WOGEL, 2007, p. 9).

CAPÍTULO 2 – A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O TEMPO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA PESSOA.

*Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes
O tempo acordado de viver*
Beto Guedes – “Amor de Índio”

Quando um conhecimento é reconhecido como relevante para a formação humana que se desenvolve na escola, e se torna um componente curricular obrigatório, esse conhecimento também passa por um processo a fim de que tome a forma escolar. Os modos e condições de transformação do conhecimento para que possa ser apresentado na escola, especialmente na educação básica, exige uma pedagogia, ou seja, uma ciência da prática educacional por meio da qual algumas diretrizes são formuladas para que a intenção de promover o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos nas condições e possibilidades da escola possa ser efetivada.

Refletir acerca da tradução do modo da linguagem filosófica para as condições e possibilidades no Ensino Médio e ponderar como a Filosofia pode ser elaborada como conhecimento escolar nas condições, possibilidades e nos contextos temporais da escola básica são o intuito deste capítulo.

Reitera-se o que foi afirmado no final do primeiro capítulo. A proposição formativa da escola básica é propiciar os conhecimentos aos estudantes e tornar-lhes explícito como são produzidos, afirmados e transmitidos. E, também, que esses conhecimentos possam ser compreendidos para que sejam utilizados como estratégias de vida, e esta seja mais autônoma. E, ainda, que os estudantes se percebam como autores de conhecimento - o que oferece múltiplas possibilidades de elaboração de sentidos para suas vidas.

É importante reiterar essas afirmações para pensar as estratégias pedagógicas de apresentação e elaboração dos conhecimentos na escola e, no caso desta tese, dos conhecimentos filosóficos. Pensar a inserção da filosofia como conhecimento curricular obrigatório a partir da promulgação da lei conduz a refletir e propor sobre como elaborar o conhecimento filosófico na escola para os estudantes do ensino médio. Exige pensar a configuração do conhecimento filosófico na escola, sua seleção, distribuição e função na Educação Básica.

É no campo do currículo que se deseja refletir sobre as possibilidades, justificativas e implicações existentes acerca da formação do conhecimento filosófico, visto que o currículo é o meio pelo qual os conhecimentos da cultura são selecionados, idealizados e postos em ação no contexto escolar. É por meio do currículo que aparecem as opções epistemológicas, políticas e culturais que auxiliarão a responder a questão sobre o que devemos ensinar a fim de estruturar a escolarização e a organização da aprendizagem.

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 137), “O currículo, ao querer modelar um projeto educativo complexo, é sempre um veículo de pressupostos, concepções, valores e visões da realidade”. A escola, incluindo todos os seus atores, formula e apresenta esse veículo que conduz o processo formativo em busca do ser humano e da sociedade desejados, ou seja, numa ideia elaborada a partir de suas concepções, conhecimentos e crenças, e de uma sociedade que se quer alcançar. Gimeno Sacristán (idem) afirma que o currículo é o processo de condução da escola, do seu projeto educativo. Os meios pelos quais a escola projeta, elabora, implementa e faz o projeto educativo são o currículo. Não é somente uma idealização, mas, sim, o seu processo de ação. Assim sendo, é idealização enquanto projeto e, também, implementação enquanto ação. O currículo é *práxis*.

O currículo também é um campo de construção de possibilidades formativas, em que aparecem as opções reais de formação e pelo qual se toma decisões e os que fazem o currículo se responsabilizam por elas. Não é só uma questão do que ensinar, mas também, a quem ensinar e em que condições, a fim de ordenar o tempo e os espaços formativos. As respostas contínuas a essas questões desafiadoras apresentam possibilidades de formular e estabelecer políticas de currículo, visto que, ao ser posto em ação, nos contextos e com sujeitos concretos, o currículo impacta e se coloca a serviço de poderes, interesses e modelos sociais.

Conforme abordam Chizzotti e Ponce (2012, p. 34), o currículo ganha vida nas práticas pedagógicas:

Ele é instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

O currículo apresenta um caminho para o conhecimento – selecionado, negociado e transformado nos âmbitos das ciências, das literaturas, filosofias e artes – traçado pela escola para que os sujeitos, especialmente estudantes e professores, e outros agentes que dela participam, possam percorrê-lo em espaço e tempo por uma sequência, dosagem e um

acompanhamento. O desafio das escolas é que o caminho conduza a uma qualidade de vida, gere interesse pelo seu trajeto e que os sujeitos em formação não desistam dele e nem o transcorram sem o ritmo necessário.

Entretanto, hodiernamente, a escola tem um grande desafio para promover essa trajetória e despertar o interesse no caminho traçado, para que o conhecimento seja apresentado e aprendido. Um dos motivos é a concorrência com diversos meios de propagação de informações e conhecimento - especialmente os meios de comunicação social e as tecnologias de informação e comunicação - que ensinam a todas as gerações, e em todo tempo, a identificar, assimilar e usar as informações que propalam. É sabido que a difusão das mais variadas informações chega a todos os recantos do mundo e as pessoas recebem uma carga maior de dados cada vez mais cedo, inclusive os mais novos, de modo instantâneo e extremamente dinâmico, fora dos espaços da escola. É o que aponta Pérez Gómez ao indicar que “a criança chega à escola com um abundante capital de informações e com poderosa e acrítica pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 25).

Emerge da situação o desafio sobre como estimular os estudantes para que se empenhem em introduzirem-se e permanecerem com qualidade na jornada do conhecimento escolar. Desafio este que provoca a escola a formular estratégias a fim de que o conhecimento seja percebido como interessante, necessário e relevante por pessoas que têm acesso a tantas informações em outros meios e com muita facilidade. A escola tem um desafio de estimular e propor que os agentes que fazem o currículo possam reconhecer e produzir o conhecimento escolar e se sintam participantes dessa produção e socialização. Ou seja, que eles não se sintam alheios à socialização, utilização e (re) elaboração do conhecimento de forma crítica e criativa na escola.

Nesse sentido, Pérez Gómez apresenta que a função da escola é facilitar e estimular a participação criativa e ativa dos alunos a fim de que eles possam experimentar o conhecimento, desenvolvam criativamente seu processo de aprendizagem e façam uma reconstrução da experiência vivida em outros contextos pelo processo da educação formal.

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Para isso, a atenção respeitosa ao contexto, tanto espacial, quanto temporal e, especialmente, cultural dos agentes do currículo faz-se importante. É no contexto que o conhecimento é produzido, e contextualizá-lo é fundamental para compreendê-lo. A significância do conhecimento acontece na medida em que há uma identificação com ele, ou seja, que ele faz parte da experiência vital do estudante, especialmente do Ensino Médio, de modo que ele se perceba sujeito do conhecimento.

A configuração da função da escola como promotora de conhecimentos exige uma inversão curricular, que geralmente parte do questionamento sobre “o que ensinar” para “a quem ensinar” e, também, “quem está em processo de formação escolar”. Atenção e respeito a essas questões deslocam o currículo da trajetória de pensar a partir dos conteúdos do conhecimento a serem selecionados e considerados relevantes às pessoas e de suas relações sociais, culturais e com o conhecimento. São pessoas, sujeitos ativos do conhecimento, que traçarão os caminhos pelos quais percorrerão na escola e para fora dela, a fim de alcançarem uma melhor qualidade de vida. Entretanto, essa melhora não pode ser vista só num tempo futuro, mas desde já, no atual momento. A formação humana que se desenvolve na escola tem dois olhares para o tempo: um para o momento atual, de construção das bases e fundamentos do conhecimento, e outro para o futuro, para que, com o conhecimento, as pessoas vislumbrem e alcancem horizontes mais amplos, além da escola, e para além do momento e das condições atuais.

Dessa reflexão emerge a necessidade de analisar o tempo escolar, ou seja, como a escola lida com o tempo para desenvolver os seus currículos e para facilitar o processo de produção do conhecimento, tendo por base o tempo disponível dos agentes escolares, especialmente professores e estudantes, que se encontram ainda condicionados aos tempos institucionais. A organização do tempo escolar impacta na elaboração do currículo e nas formas como o conhecimento escolar é produzido, socializado e projetado.

2.1 O tempo escolar: entre o tempo cronometrado e o tempo vivencial

A escola é uma instituição em que o tempo medido e planejado é muito valorizado e seu uso é extremamente regulamentado, ordenado e ritmado. Para que o currículo possa ser desenvolvido, o estabelecimento de medidas do tempo se constituiu, na história da instituição

escolar, como a garantia de que haverá prazo necessário e finito para que o conhecimento seja transcorrido.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento escolar* e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Há na escola uma perene contagem do tempo, marcando dias letivos do decorrer do ano, da semana, dos bimestres ou trimestres, das séries, bem como das horas-aula disponíveis para o ensino e dos contratos dos professores para um tempo de trabalho.

Porém, não é esse o único tempo da escola. Há também um tempo vivencial, o tempo em que se desenvolvem o aprendizado e o ensino por meio do encontro e do relacionamento entre duas gerações: a dos estudantes com poucos anos de idade e que devem utilizar o seu tempo na escola para aprender o que os da outra geração, com mais tempo de vida, propõem-se a ensinar. Entende-se, geralmente, que essa outra geração, a dos profissionais da escola, tenha mais anos de vida que os estudantes e que tenha desenvolvido mais conhecimento pelos anos de estudo e trabalho que já experimentou, tanto em sua formação inicial quanto no exercício do seu ofício. As experiências de vida e os conhecimentos acumulados influenciam nos modos de relacionamento e das vivências do tempo por conta das expectativas e visões de mundo distintas entre as gerações, especialmente daqueles que tem o papel de ensinar e daqueles que tem o papel de aprender¹⁰. O tempo vivencial é o do encontro que é marcado por expectativas e vivências nas quais se realizam o ensino e a aprendizagem que, por mais que sejam que elas sejam delimitadas para ocorrer num período de tempo bem definido, as vivências são condicionadas e influenciadas pela realização de encontros que favorecem a formação humana, num tempo de relacionamentos.

O tempo vivencial é o tempo das pessoas e do subjetivo, em que os movimentos e os fluxos são sentidos como tendo ritmos mais céleres ou vagarosos, de acordo com a intensidade da experiência de quem vive os acontecimentos. É um tempo irregular que, por mais que possa ser medido e demarcado pelas fixações de limites da duração do tempo, não é coincidente e sincrônico, uma vez que, transcorre simultaneamente.

O reconhecimento do transcorrer do tempo, como uma experiência humana, acontece por meio da percepção do fluxo da vida e do movimento dos corpos que pode ser captado e

¹⁰ Esses papéis não são estanques e imutáveis visto que no encontro e no relacionamento, uns aprendem com os outros e ensinam uns aos outros ao compartilhar suas experiências. Sempre há aprendizado quando se ensina e se ensina quando se apresenta aprendizados e experiências de vida.

medido por meio da sucessão de eventos. O referencial temporal faz parte da vida humana por meio do qual orientamos a existência. Tendo por base a sensação da identificação dos fluxos dos movimentos que tendem a ter continuidade, há a possibilidade de imaginar o tempo que transcorrerá até que os movimentos cheguem a um fim. E, por meio dessa idealização, organizar e planejar eventos para que ocorram segundo uma concepção de tempo, o que faz com que se possa estabelecer ritmos, contagem e projeção da duração de eventos, além de estabelecer sequências. Outra habilidade do reconhecimento do tempo é sua periodização, de modo que se mede e se conta o tempo por percebê-lo como cíclico, e que sua medida tende a uma projeção daquilo que se quer realizar num intervalo de tempo. A medição do tempo é necessária a fim de que se possa realizar atividades e empenhar-se em movimentos num intervalo estabelecido. É o que faz com que os humanos possam se organizar e se planejar tendo o tempo como critério de medida.

Já que o tempo na escola não é só medida, mas condição para ensinar e aprender, emerge da questão do tempo escolar uma das tensões que marcam o currículo em ação na escola. A tensão ocorre mediante a coexistência e a percepção da fixação dos tempos que não é harmônica e, muitas vezes, conflituosa. A tensão ocorre entre a fixação de viver com base em um tempo medido e controlado por meio dos calendários e horários, e outro sobre o tempo vivencial, que depende do envolvimento e do sucesso da aprendizagem e do ensino, o que depende diretamente do envolvimento dos sujeitos, do planejamento de atividades e das suas condições existenciais. Na escola, esses tempos se cruzam, como analisa Arroyo:

Aqui radica uma das tensões mais sérias no cotidiano escolar: como articular tempos instituídos, sequenciados num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais? Como articular um tempo prescrito, previsível, uniforme e mensurável, fragmentado, hierarquizado, seriado e gradeado com um tempo pessoal e grupal imprevisível, contínuo e informal em que reproduzem sua vida, sua socialização e aprendizagem tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos que tentam adaptar-se aos tempos escolares? (ARROYO, 2009, p. 209).

Ao centrar-se nessa tensão, surge a possibilidade arriscada de resolvê-la pela submissão do tempo vivencial ao tempo cronometrado como uma cama de Procusto¹¹, conforme evoca o mito grego do estirado, em que aquele que não se enquadra na medida é torturado para que nela caiba. O tempo do calendário, se for vivido como um tempo absoluto,

¹¹ A cama de Procusto refere-se à mitologia grega que narra a história do gigante Procusto, que significa o “estirador”, que era um bandido que vivia em uma floresta na região de Elêusis (península da Ática, Grécia). Ele tinha uma cama de ferro que era exatamente do seu tamanho, e utilizava-a como padrão de medida para os seres aprisionados por ele. Todos os que passavam pela floresta eram por ele aprisionados e atados em sua cama. Os que eram maiores que Procusto, este cortava-lhes os pés, e os que eram menores que ele, Procusto os esticava até que tomassem o tamanho do seu leito.

pode ser tornar uma tortura e uma estipulação determinante, e a sua padronização seja a única referência para produção e socialização do currículo.

Há duas referências mitológicas gregas que são seres relativos ao tempo: o titã *Chronos* e seu filho *Kairós*¹². O termo grego *Chronos* indica duração controlada, já *Kairós*, o momento certo ou oportuno. A referência a essas divindades retoma as duas visões acerca do tempo, o controlado e o vivencial.

Na mitologia grega, *Chronos* representa a figura do tempo linear e sequencial, em que as horas passam inexoravelmente, o que controla o tempo desde o nascimento até a morte. *Chronos* é um titã e é filho dos deuses da primeira geração, *Urano*, que representa o céu e *Gaia*, a terra. Em um dado tempo, tomou o reinado do seu pai, separando o Céu e a Terra, e reinou por um período de muita prosperidade, mas vivia temeroso de que um dos seus filhos viesse a tomar o seu trono, como ele mesmo fizera e, por isso, engolia seus filhos ao nascer. Só não conseguiu fazê-lo com seu filho mais novo, *Zeus*, pois foi enganado por sua esposa e irmã *Reia*. *Zeus*, posteriormente, tomou o trono do pai e fê-lo vomitar seus irmãos. *Chronos* é a representação do tempo tirânico e voraz, aquele que devora seus filhos. Voraz em não perder tempo para que ninguém tome o seu reinado e o paralise. É da palavra grega *Chronos* que derivam cronômetro, cronológico, cronograma etc.; todas revelam o aspecto de um tempo que é controlado e que se finda. A representação de *Chronos* é do tempo cronológico que pode ser cronometrado, medido, contabilizado, planejado e cobrado e remonta a identificação do tempo como um elemento da natureza que pode ser quantificado e simbolizado por números.

Já a outra representação do tempo para a mitologia grega é *Kairós*. É um deus jovem e atleta, alado nos ombros e nos joelhos, que somente tem uma mecha comprida na frente e o restante da cabeça calva. Um deus nu, difícil de ser agarrado, por ser acelerado, ele não se preocupa com o passar do tempo, mas somente com o presente, com um momento oportuno e uma decisão acertada. Entre os romanos, era conhecido como *Tempus*, que pode ser traduzido por momento, o tempo em que as coisas ocorrem, o que simbolizava a oportunidade.

É a representação da experiência do momento certo, do instante do presente, entretanto que é incerto por não saber quando ele acontecerá. *Kairós*, segundo Martins (apud PONCE, 1997, p. 83) é “tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de nossa existência. Uma consciência que é tempo e indica direção”, ou seja, é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, digno de memória, por ser significativo. É feito de

¹² Há duas versões na mitologia para a figura de *Kairós*, uma que ele é um dos filhos regurgitado de *Chronos* e outra que é um filho de *Zeus*, o deus dos deuses, com a deusa *Thyké*, representação da fortuna e da prosperidade.

experiências significativas, das vivências, dos momentos marcantes e apropriados a se viver. É um tempo vivencial, aquele em que o instante é tão presente que se vive intensamente, orienta o futuro e revisa o passado. É o momento propício de agarrar uma ocasião.

[...] o *kairós* foi assumido, desde a sua etimologia, é o elemento da inovação, do anúncio do novo, da originalidade, ruptura com velhas formas e fórmulas, ruptura com a constância, que desencadeia uma rede de alterações e que não é apreensível pelo planejamento racional. É um momento significativo de clareza e de consciência. O *kairós* é um momento da consciência.” (PONCE, 1997, p.87).

A importância de reconhecer o tempo como *Kairós* se dá por saber notar a existência em suas singularidades e significá-la por meio das vivências e oportunidades formativas, embasadas por uma consciência atenta e aberta às novidades, que aproveita os sinais dos tempos para se formar e se recriar. É um tempo que surge enquanto há relação entre pessoas que se abrem a possibilidades transformadoras, além das rotineiras, um tempo também construído, tecido, oportunizado e motivado.

No *kairós*, estamos abertos à transcendência, no sentido que podemos ir além de determinações de nosso ser fático. O *kairós* é o tempo que não se repete, pois pertence a um sujeito concreto, corpóreo. É também o tempo da consciência pessoal e moral. Um tempo com sentidos autodefinidos, exercício de autonomia, no qual nos colocamos por inteiro. (TEIXEIRA, 2001, p. 97).

A reflexão acerca dessas duas temporalidades na escola faz com que a tensão, anteriormente nomeada, não seja abafada pela submissão a uma só temporalidade, mas que haja ajustes no tempo entre uma dimensão cronológica e a da vivencial, em vista de aproveitar as oportunidades formativas. Essa reflexão serve para não polarizar o tempo como se fosse somente de *Chronos* ou de *Kairós*. Também não é questão de se deixar levar pelo tempo, sem uma ação educativa intencional, sem planejamento de experiências formativas para que, no tempo oportuno, as aprendizagens ocorram e sejam memoráveis e significativas. A relação entre a dimensão *Chronos* e a dimensão *Kairós* deve ser conscientes no processo formativo escolar, especialmente no ensino de filosofia, para que os tempos sejam aproveitados e aconteça a oportunidade formativa. O tempo cronometrado e o tempo vivenciado precisam ser associados, como aponta a letra da música *Tempos Modernos*, de Lulu Santos, quando o autor anuncia que “Hoje o tempo voa, amor/ Escorre pelas mãos/ Mesmo sem se sentir. E não há tempo que volte, amor./ Vamos viver tudo o que há pra viver./ Vamos nos permitir”. Permitir-se viver as diversas temporalidades é um modo de viver o tempo na escola.

Entretanto, há que se tomar consciência de certa prevalência do tempo cronológico sobre o vivencial, ou “kairótico”, nas instituições escolares. Há uma permanente crítica e

constante alerta acerca de como o tempo mensurável é dominante para a organização das formas de conhecimento na escola por meio de uma lógica quantitativista e padronizadora.

Se o tempo cronológico, seriado e cadenciado for o determinante na situação do tempo escolar, - de modo que dita um ritmo padronizado e uma velocidade para o ensino e a aprendizagem - haverá pouca possibilidade de abertura às vivências individuais, o que gera uma uniformização dos agentes escolares e uma anulação do tempo do indivíduo. O tempo vivencial também precisa ser reconhecido como um tempo de oportunidade, de modo que sua dinâmica ocorra a partir de um ritmo individual ou situacional, e não um tempo homogêneo, determinado ditatorialmente de antemão.

Entretanto, essa qualidade da vivência do tempo é pouco visualizada na escola, visto que a medida e a prescrição rígida dos períodos e o ritmo acelerado por conta dos prazos são a forma mais influente no contexto escolar. Faz-se importante denunciar que há uma prevalência do tempo cronológico sobre o tempo vivencial. E, essa denúncia é realizada a fim de que o tempo vivencial não seja visto e pensado nas políticas de currículo somente como um contratempo na escola, um simples intervalo ou um tempo premido, ou, até mesmo como um tempo perdido ou desnecessário de ser reconhecido para se organizar a vida e o conhecimento escolar.

No modelo escolar ocidental clássico, destaca-se como característica básica, a organização acurada e minuciosa do uso do tempo. Tudo na escola refere-se a regulação do tempo. Tudo nela controla e é controlado pelo tempo. Horários, calendários, planejamentos curtos e longos, prazos, enfim a administração do tempo compõe o cerne da vida escolar tal como ela se expandiu e triunfou. O bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constituiu em si mesmo grande parte do sucesso escolar. (CAVALIERE, 2002, p.4).

O tempo prescrito se manifesta por meio da organização prévia, rigorosa e burocrática do uso dos períodos para os atores da escola, quanto a calendários, horas, dias de trabalho e contratos. Acaba sendo uma formalidade cronológica que demarca o uso racional do tempo a partir de um protocolo que estrutura rigorosamente os trabalhos, tanto dentro da escola quanto da vida dos estudantes e dos seus convívios, especialmente o familiar e de outros vínculos sociais. Para estudantes e professores, o tempo escolar, mesmo que seja diverso um ou para outro, é fortemente prescritivo dos períodos em que o conhecimento precisa ser socializado e elaborado.

A lei brasileira rege as formas mínimas e obrigatórias de organização do tempo, tanto em dias letivos mínimos quanto em horas de estudo, bem como os anos mínimos de estudo em cada etapa da Educação Básica. Segundo o artigo 23, da LDB:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2010a).

Faz-se importante notar que há possibilidades de haver formas de organização da educação básica que sigam uma ordem temporal flexível, que deve privilegiar o processo de aprendizagem, e não somente da periodização do tempo segundo anos, séries, semestre, etc. Porém, a organização seriada é a mais comum, de modo que ela tornou-se um paradigma de estipulação do tempo em que os estudantes são sequenciados na escola.

Acerca dos dias anuais de estudo, também há uma determinação dos dias mínimos em que os estudantes e professores devem ter de efetivo trabalho pedagógico. Segundo o artigo 24 da LDB, há uma duração mínima de cada etapa da educação básica, no caso do Ensino Médio, três anos e, deve ter no mínimo 200 dias letivos anuais de efetivo trabalho pedagógico, excetuando exames finais.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Idem)

A determinação dos dias letivos é obrigatória, entretanto, a organização do trabalho pedagógico no tempo estipulado é dos modos como os currículos são postos em ação no espaço e tempo escolar. A lei obriga a presença do estudante estabelecida em, no mínimo, 75% do tempo, subentendendo-se que a presença no espaço escolar por um período fixado é necessária para o aprendizado. Segundo a LDB, no artigo 24 e inciso VI, “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;” (BRASIL, 2010a).

A segurança que a lei oferece é da presença física na escola por um período de tempo regulamentado e bem demarcado nas vidas do estudante e de todo o profissional que no espaço escolar trabalhar. Entretanto, o trabalho escolar não se restringe à presença no espaço da escola, mas diz respeito ainda a um trabalho que se faz mediante o preenchimento do tempo com atividades de ensino e aprendizagem, que se estende tanto no espaço intraescolar quanto no extraescolar. Isto quer dizer que demanda atividades para serem realizadas tanto dentro da escola bem como fora dela e especialmente em períodos fora da escola. O problema

curricular que advém da utilização do tempo pode ser formulado em duas questões problematizadoras e que exigem reflexão e opções formativas: quanto tempo é necessário para que o ensino e aprendizagem tenham sucesso, tanto dentro da escola quanto fora da escola? E qual é o tempo disponível para que haja qualidade nos processos de ensino e aprendizagem?

A reflexão para a análise dessas questões faz-se necessária para que as respostas não sejam simplificadoras da experiência escolar, especialmente do trabalho de ensino e de aprendizagem, que exigem tempos formativos que não são medidos somente pelo tempo estipulado por calendário, relógios, cronômetros. São tempos que também dependem de relacionamentos interpessoais encontrados nas experimentações culturais, experiências, identidades heterogêneas. Os tempos cronológicos que são legalmente garantidos e institucionalmente organizados são tempos parametrizados e determinantes. Porém as questões referentes ao tempo demandado pela escola não são respondidas simplesmente direcionando-as no sentido de preencher os tempos com a proposição de várias quantidades de atividades de ensino e de aprendizagem. As respostas também não podem ser direcionadas em favor de se organizar o tempo com exclusividade para o trabalho escolar, como se os agentes escolares tivessem todo o tempo vital para as atividades de produção de ensino e aprendizagem. O tempo das culturas, da geração, da convivência e também das condições de trabalho precisa ser considerado de modo que não haja uma resposta que pense somente o período disponível e não se reflita sobre a qualidade da vivência dos tempos para o ensino e para aprendizagem.

É preciso que se estude o tempo escolar a fim de que não haja uma sobreposição problemática e conflituosa do tempo cronológico sobre o vivencial, mas uma coexistência para que tanto o tempo de vida e o seriado sejam considerados importantes. Ao analisar a constituição do tempo escolar, Arroyo aponta que:

O tempo de escola é tão conflitivo porque foi instituído faz séculos e terminou se cristalizando em calendário, níveis, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. (ARROYO, 2009, p. 192).

A escola, na configuração atual, foi moldada pela mentalidade moderna de economia capitalista e produção industrializada e burocrática. O paradigma de organização do tempo escolar assemelha-se muito com o tempo da produção capitalista fabril, em que a produção

industrial depende de uma organização burocrática, seriada e bem controlada de atividades, materiais e pessoas, para que o maior número de produtos possa ser produzido em menor tempo e custo. A mentalidade industrial fabril faz com que a lógica do tempo possa ser racionalizada para garantir um controle minucioso e sem desperdícios sobre as atividades, e que estas possam ser repetidas ciclicamente para facilitar a produção em grande escala e reduzir custos. O tempo da produção industrializada é regulamentado pela produção e as pessoas são inseridas na cadeia produtiva. O que importa é que, no tempo exato, estejam aos seus postos aguardando o comando de iniciar, fazer o intervalo e parar o trabalho.

Arroyo (idem, p. 203) também aponta que essa racionalização conduz à economia do tempo contra qualquer forma de desperdício e uma vivência rígida dos tempos institucionalizados. “O tempo é ouro, não pode ser desperdiçado. O tempo é produção de riqueza, deve ser controlado e explorado ao máximo.” Ou seja, o tempo, nessa perspectiva, é identificado como valor financeiro capaz de ser medido e calculado, e não com a sucessão de eventos e movimentos, com um passamento, mas com o consumo ou gasto do tempo. Essa racionalização do tempo para ser operada, exige uma formação de hábitos que requer um ordenamento do gasto do tempo. Como aponta Thompson (1998, p.298), “na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado; é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’.”.

Corroboram com a ideia de associar o tempo ao dinheiro, Santos e Peixoto (2013, p. 56), ao afirmar que:

(...) a associação do tempo ao dinheiro, e do controle do tempo à disciplina, leva à adoção de um ideário cultural que se baseia na economia do tempo e torna imprópria a irregularidade temporal de cada sujeito. O indivíduo que não disciplina seus hábitos nos moldes do tempo produtivo está sujeito a ser questionado e até dispensado de participar da vida social racionalizada em diferentes tempos: de trabalho, de estudo, de lazer, etc. Aprender a dinâmica da organização do tempo fracionado de modo a atender a distintas finalidades torna-se uma prerrogativa para ser aceito e considerado um sujeito potencialmente produtivo.

Ao fazer um resgate histórico da disciplinarização do tempo em vista da emergência da produção industrial, Thompson (1998, p. 292-293) indica que, por volta do século XVIII na Inglaterra, a escola foi uma das instituições escolhidas para inculcar a vivência disciplinar do tempo recorrendo ao ensino para o trabalho e da necessidade de uma vida operativa, como também, o ensino para a vivência frugal, a ordem, a regularidade e a pontualidade. Em todos os regulamentos das escolas já havia uma exortação para que os alunos fossem pontuais e regulares, e dentro das escolas, os estudantes entravam em um universo de tempo

disciplinado. Essa disciplinarização tinha em vista que todos soubessem o padrão de como se comportar e quando produzir, para saber empregar todas as horas programadas para o trabalho.

Na organização do tempo escolar que se baseia nessa lógica urbana, capitalista e fabril, há uma institucionalização que enquadra o tempo e as pessoas, segundo uma racionalização sequencial, o que faz com que haja a necessidade de obediência ao controle. A escola, nessa forma de pensamento, é uma das instituições que colabora com a regulamentação institucional do tempo para o seu uso econômico.

Nessa direção, Gimeno Sacristán (2008, p. 19) aponta que tal como acontece nas fábricas, a organização das escolas impõe um tempo regulado e rígido pelo relógio. Também Santos e Peixoto (2013, p. 56) fazem essa analogia ao afirmar que “Na fábrica, os apitos demarcam a regulação do tempo de produzir e o cumprimento das metas diárias; na escola, o tempo de estudar é regulado pelo sinal, com desempenho e sucesso a atingir durante o calendário letivo”. Essa concepção de tempo faz com que se torne não só um parâmetro organizativo, mas um tempo controlador e que massifica os agentes escolares. Ele se impõe sobre as necessidades e as identidades heterogêneas das pessoas e dos contextos sociais e culturais, por meio de uma rígida tentativa de controle do tempo escolar. Em outro excerto, Santos e Peixoto (idem, p. 57) reforçam a ideia da comparação entre o tempo da fábrica e o da escola: “a mesma disciplina necessária ao trabalhador da fábrica passa a ser exigida na escola, aos alunos e professores, não sob a ótica do trabalho, mas sob uma ótica educacional, tomada como necessária para a formação dos indivíduos”.

A organização escolar, em uma semelhança com a organização da produção industrial moderna, estrutura temporalmente o tempo escolar a fim de que os resultados da socialização e produção do conhecimento tendam a ter uma lógica econômica, especialmente a econômica capitalista, em que a obtenção de resultados do ensino e aprendizagem obedecem a um tempo otimizado, controlado, com um período certo para tudo, e todo tempo tem que ser aproveitado com atividades de produção. Se possível, que essa produção seja maximizada em menos tempo e com menores custos, obedecendo à lógica de custo-benefício, em que se investe para obter, em um ritmo acelerado, sem desperdícios, a maior quantidade de produtos possíveis. O tempo escolar é aquele em que se estabelecem prazos a cumprir, conteúdos e programas a serem desenvolvidos num período limitado de tempo; atividades a serem exercidas; ministração de aulas; correção e preparação de atividades e comportamentos a serem alcançados no tempo estabelecido. Tanto que o sucesso na escola é daquele que cumpre

os prazos, que faz tudo em tempo e, melhor ainda, daquele que se antecipa. Já o insucesso ou o fracasso é cunhado também por termos temporais como lentidão, atraso e retardado, como se o aprendizado fosse questão de estar ou não no ritmo determinado.

A rigidez do controle temporal, o disciplinamento, a fragmentação de horários, todas as formatações do tempo escolar se aproximam das diversas formas sociais de demarcação do tempo, como nas indústrias, empresas e outras instituições. O controle temporal é uma das características das sociedades capitalistas, e é necessário para a sobrevivência do sistema. Necessário porque institui regras que prezam a disciplina e a produção, normas que foram bem incorporadas pelas instituições escolares. (SANTOS; PEIXOTO, idem, p. 66).

Nessa concepção de tempo, faz-se necessário submeter o ritmo pessoal ao ritmo institucional. Porém, há um grande risco na tentativa dessa submissão que se manifesta pelo controle rígido tanto do tempo do aluno e dos profissionais da educação na escola quanto das trajetórias que devam cumprir, indicando muitas atividades a serem executadas. O risco é de forçar a submissão de que a pessoa viva todo o seu tempo, tanto dentro da escola quanto fora dela, com disponibilidade para as atividades propostas pelas instituições escolares. Esse risco denota que se compreende que a escola seja vista como a exclusiva e primordial atividade da vida dos agentes e suas atividades, como as mais importantes para a vida dos estudantes e/ou profissionais. É o risco de considerar, ao modo de um solipsismo, o conhecimento apresentado e socializado na escola como o único e necessário e, que, os tempos precisam ser organizados de acordo com as atividades escolares. É uma tentativa de um controle rígido que se manifesta por meio da custódia do tempo ou da tutela das pessoas - incluindo famílias e contexto social - pelas atividades escolares, como uma instituição reguladora e colonizadora da vida dos indivíduos, como se o tempo da educação fosse de exclusividade da escola.

A instituição escolar enche ou ocupa um tempo físico próprio (do horário escolar), mas sua presença e incidência na vida dos sujeitos vai além dos limites do tempo físico dos horários e calendários, convertendo-se em um potente instrumento regulador do tempo social dos alunos e alunas e de seus familiares. Sua influência se estende lateralmente e condiciona de maneira direta, ao que parece, o que se faz em outros tempos colonizando-os, anulando-os ou reduzindo-os (o tempo de ir e de retornar ao local de residência até as escolas, por exemplo). Em outro sentido, certamente é um tempo extraescolar, porque é um tempo *extra*. Queremos dizer que a escola prolonga sua incidência no tempo da vida familiar (férias, os efeitos dos resultados acadêmicos, as reações ante os mesmos), na vida privada (tempo de descanso ou do estar ocioso), no tempo da vida social (estar com os iguais, por exemplo), ou incide, simplesmente, no poder ou não dispor de tempo para fazer outras coisas. Se o tempo é uma possibilidade de preenchê-lo com atividades disponíveis, pode se dizer que a escolaridade é um tempo que se preenche com uma forma de fazeres estabelecidos, desenvolvendo uma série de atividades que lhes são próprias, todavia, esse tempo se apodera e coloniza outros tempos pré-escolares ou pós-escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 92).¹³

¹³ Tradução própria do autor da tese.

A visão colonizadora do tempo dos agentes escolares é que precisa ser repensada em vista de que os tempos educativos não são somente os tempos da escolarização. Os tempos educativos são muito mais amplos do que os tempos escolares e esses dois tempos não são homônimos, ou seja, nem sempre se aprende na escola e, há outros aprendizados que se desenvolvem de outras formas e em outros espaços, além do escolar. Há muitas outras formas de aprender e elas exigem tempo livre ou não tutelado pela escola para que outros aprendizados e convivências ocorram. Há que se considerar, ao pensar o tempo da escola, que o tempo da vida dos agentes escolares não se conforma em torno exclusivamente do tempo escolar.

O tempo educativo é maior e mais amplo que o tempo da escolaridade. O tempo de educar-se é melhor e mais amplo que o tempo de aprender nas escolas e o tempo do aprendizado nas escolas nem coincide totalmente e nem é menos amplo que o tempo de aprender na vida. (GIMENO SACRISTÁN, *idem*, p. 53.).

A pretensão de solipsismo do tempo escolar é um risco de fracasso do aprendizado, visto que ele se baseia numa visão compulsiva de tomar, com exclusividade, todo o tempo dos agentes escolares, como se o aluno fosse aluno em todos os tempos, ou os profissionais da educação estivessem, a todo tempo, à disposição da instituição escolar. E, ainda mais, que o período em que não estivessem fisicamente no espaço escolar ou trabalhando em suas atividades fora da escola, fosse utilizado para o descanso ou para a capacitação em prol das atividades escolares.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (*idem*, p.51) denuncia que a pretensão desse tempo “nos conduz à tendência compulsiva de comprimi-lo enchendo-o de demasiadas pretensões, de demasiado conteúdos, imprimindo-lhe “velocidade pedagógica”.¹⁴ Esse autor chama a atenção para a hiperescolarização do tempo em que há um prolongamento do ensino além do espaço escolar para a vida privada dos agentes escolares. Para os profissionais da educação, a hiperescolarização aparece como um pacto de trabalho que prolonga as obrigações docentes para fora dos contextos e tempos escolares e, mesmo que haja um tempo destinado ao planejamento e à avaliação das atividades no espaço escolar, ou garantido como direito, a quantidade de trabalho extrapola os tempos destinados ao trabalho. É quase consenso que os tempos destinados aos espaços escolares são um tempo de relacionamento profissional, que dever ser preenchido com atividades de ensino ou relativas ao ensino, com alunos ou sem alunos, mas com os pares. Os tempos dos professores restringem-se ao da execução do ensino

¹⁴ Tradução do autor da tese

e das atividades que compreendem a autoformação, o estudo, a preparação para o trabalho, a autoavaliação e a reelaboração de estratégias de trabalho, do contato com os pares, entre outras. Já o tempo de relacionamento com os estudantes é um tempo que deve estar todo preenchido com atividades previamente estabelecidas e em que haja proposição de atividades de ensino e de aprendizagem.

Para os estudantes, a hiperescolarização apresenta-se por meio da demanda de atividades que precisam ser cumpridas em todo o tempo em que está no espaço escolar e também com a quantidade de exercícios e atividades requeridas para os tempos em que estão fora da escola e que precisam ser cumpridas a fim de garantir o aprendizado. A hiperescolarização manifesta-se na necessária atitude de estar sempre ocupado com atividades referentes a escola, no cumprimento de deveres. Quanto maior a carga de informações a serem cumpridas e quanto mais tempo se dedicar às atividades escolares, maior a sensação de dever realizado. Isso demanda o preparo e o envio de muitas atividades para os estudantes realizarem na escola e também em suas residências a fim de que possam aprender o que lhes ensinam. Porém, o tempo do ensino não é o mesmo tempo da aprendizagem, que é um tempo individual. É preciso desnaturalizar a visão exclusivista do tempo escolar que pressupõe que os estudantes possuam tempo extraescolar para realizar atividades de aprendizagem como condição para o sucesso do ensino.

Gimeno Sacristán (idem, p. 93) aponta que é natural que se apresente atividades de preenchimento do tempo extraescolar e é normal que os professores e a escola demandem esse tempo. “Os professores e o modelo institucionalizado de ensino fazem o mesmo com os alunos, impondo-lhes sobrecarga de trabalho para o tempo posterior ao escolar, até o ponto que esse tempo se considera normalmente exigido e repercutirá decisivamente nos resultados acadêmicos”.¹⁵ O tempo extraescolar é ocupado substancialmente por atividades exigidas pela escola e o sucesso escolar é condicionado pela disposição para as atividades escolares exigidas, que se prolonga sobre o tempo fora da escola com a mesma dinâmica da educação escolarizada. Nesse mesmo sentido, Gimeno Sacristán apresenta que a institucionalização do tempo escolar é voraz e anula alternativas de outras vivências temporais.

Na medida em que as tarefas e as aprendizagens requeridas para serem realizadas no tempo extraescolar são parte das exigências para superar os padrões de conhecimento requeridos aos alunos – os deveres tem duplo significado: o de ser uma obrigação e de dívida a ser restituída por incompletude -, esta trama da vida extraescolar colonizada pela instituição escolar torna-se tão importante tal qual o tempo das tarefas realizadas na escola, sobre a qual fica projetado os resultados do

¹⁵ Tradução do autor da tese.

rendimento escolar. É um tempo paraescolar, sem escolas e professores, no qual o aluno trabalha de maneira independente, com as virtualidades positivas e os riscos que contém sua realização. (GIMENO SACRISTÁN, idem, p. 93).

Um modelo educativo que deseja abarcar, ou quiçá custodiar, todos os momentos disponíveis da existência para condicionar a vida humana é dominador, como o titã *Chronos*, e é capaz de causar fadiga, estresse e desinteresse, visto que a demanda é sempre da autoridade, e sua realização, um dever. Um tempo escolar que se sobrepõe ao tempo pós-escolar, uma justaposição que faz com que, mesmo fora dos espaços escolares, a instituição controle os tempos da vida. Nesse modelo, até os tempos de relacionamento intra e extraescolar também precisam ser racionalizados institucionalmente e os tempos para a livre convivência são reles intervalos. E nesse modelo, dependendo da quantidade de conhecimento a ser produzido e socializado, o tempo disponível nunca é suficiente, e ele sempre escorrerá pelas mãos, por conta do encontro ou desencontro entre o tempo cronometrado e o tempo vivencial, que é fruto do encontro significativo entre pessoas e a produção significativa, crítica e criativa de conhecimento.

Voltando às questões curriculares sobre as quais foram argumentados os riscos e as implicações de respondê-las somente pelo viés do tempo cronológico - quanto tempo é necessário para que o ensino e aprendizagem tenham sucesso, tanto dentro da escola quanto fora da escola e qual é o tempo disponível para que haja qualidade nos processos de ensino e aprendizagem -, vê-se que se faz necessário pensar também quais são as implicações de atentar-se para o tempo vivencial e utilizar-se dele para a produção de currículos.

Nesta tese, fez-se a opção de exaltar o tempo vivencial a fim de ele possa e seja visto como importante, necessário e manifesto quando se faz escolhas curriculares na Educação Básica. A busca argumentativa é para não ser deixado e tutelado pela organização voraz de um tempo institucionalizado, mas que os agentes educativos reconheçam-se e ajam como senhores do tempo, pessoas que fazem escolhas e produzam currículos a fim de que os tempos escolares sejam vividos, e vívidos, com significado, e que também possam ser recordados com gratificação. As respostas às questões propostas devem levar em conta não somente o quantitativo da hora, do período ou do ano, mas o contexto temporal, das gerações, das condições e das intenções das pessoas que produzem currículo no espaço e tempo escolar, a fim de que se encontre tempo oportuno para o ensino e para a aprendizagem. Conforme apresenta Arroyo (2009, p. 211): “Ensinaos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em seus tempos.” É a consideração dos tempos

humanos para ensino e aprendizado que precisa ser analisada e refletida para se obter indicativos de resposta às questões curriculares.

O tempo vivencial, como já foi apresentado, é o tempo da oportunidade, em que os momentos se tornam propícios para que se realize o aprendizado. A partir da consideração deste tempo como o da oportunidade, ele pode ser favorecido por meio de um encontro entre expectativas de ensino e de expectativas de aprendizagem. É o momento do encontro entre quem quer ensinar com quem se abre ao aprendizado, ou seja, é o tempo do relacionamento entre sujeitos do conhecimento.

Nesse sentido, o tempo vivencial difere da expectativa do tempo ditado institucionalmente, quando um planeja e estrutura o ensino, e outro executa atividades para que o ensino e aprendizagem ocorram. Também difere da perspectiva de organização do tempo em que se escolha e se estruture uma tal quantidade de conteúdos curriculares a serem transmitidos num período de tempo e que os destinatários da transmissão tenham que aprender os conteúdos no somente período estipulado. Ao contrário, o tempo vivencial é aquele em que sujeitos, por estarem motivados, veem-se envolvidos em um processo intencional de ensino e aprendizagem, que o torna memorável. O tempo da oportunidade é de um caráter subjetivo e idiossincrático da convivência entre pessoas que estão imbuídas de intencionalidades comuns e que se propõem a viver experiências em comum. Para que as oportunidades apareçam, faz-se necessária e exigente uma fina sensibilidade para lidar com os tempos dos humanos e que se relativize o tempo cronometrado e se ressalte o tempo vital.

Nesse sentido, Arroyo (2009) indica que é preciso levar a sério os tempos dos agentes educacionais, especialmente dos estudantes, que vivem momentos históricos, biológicos e culturais específicos de cada geração e grupos sociais. A atenção aos contextos vividos, aos acontecimentos e aos instrumentos culturais das pessoas que fazem parte da escola favorece o diálogo e o relacionamento, permitindo a construção de conhecimento contextualizado, abrindo espaço para a construção de novos significados vitais. Assim, não se pode ignorar que tanto estudantes como professores, como sujeitos sociais e culturais, são formadores de currículo e, quando produzem currículo, precisam ser reconhecidos em suas aspirações, modos de viver, contexto cultural e social, e o seu tempo de vida. Essa atenção exige tempo para o conhecimento das realidades dos agentes escolares, seus contextos e expectativas de vida e sensibilidade para com o conhecimento deles.

[...] comecemos por pensar nos educandos, conhecê-los mais e melhor e descobriremos que vivenciam tempos humanos diversos e tensos. Refinemos nosso olhar, nossa sensibilidade para com os tempos do viver humano, com trajetórias

sociais e escolares dos educandos. Com as tensas relações entre os tempos do viver e da escola. (ARROYO, idem, p. 255).

Faz-se necessário, nessa perspectiva do tempo vivencial, que se conheça mais dos educandos e dos seus tempos, ou seja, como se relacionam fora da escola, como vivem outras realidades temporais e locais, seus conhecimentos e vivências em seus tempos de vida não tutelados institucionalmente, como se comportam nos diversos contextos sociais e culturais, entre outros saberes.

A fim de que haja o encontro entre sujeitos de conhecimento no espaço escolar e que o tempo escolar seja propício para o aprendizado, é preciso que as pessoas sejam reconhecidas nos seus próprios tempos e que, também no espaço escolar, possam vivê-los. Para que esse tempo oportuno ocorra é necessária uma sensibilidade respeitosa para com as especificidades dos tempos e das gerações, especialmente dos educandos, para que suas experiências também sejam reconhecidas como formativas. Para isso, é necessário que haja disposição, tanto de vontade de querer conhecer além dos conteúdos e da burocracia escolar, quanto da cessão do uso e da construção do tempo. Os termos ‘cessão’ e ‘construção’ são substantivos de ações: a de ceder e a de construir, e elas remetem a um duplo movimento de intenções.

A primeira intenção é a de ceder o tempo, que se refere ao se deixar conduzir ou ser envolvido pelas experiências temporais, culturais e de geração das vivências dos estudantes e ir ao encontro delas. Também requer diminuir o afã de ser o único sujeito ativo do ensino, como aquele que apresenta e organiza institucionalmente o conhecimento e não é o que acolhe as vivências, saberes e experiências daqueles com os quais se relaciona no ambiente escolar. A acolhida dos saberes dos outros requer uma atitude de cessão do tempo, uma atitude de “perder tempo com” para conviver e oportunizar que outros sujeitos possam expressar suas peculiares concepções, visões, experiências, lembranças e que sejam reconhecidos nos seus tempos e memórias. Ceder o tempo exige acreditar que os conhecimentos não estão prontos para serem transmitidos, mas que há conhecimentos a aprender, a serem criados por meio do encontro com as vivências de todos os que estão na escola, bem como da realidade circundante. Também requer uma paciência pedagógica para saber esperar que haja possibilidades formativas nas convivências, nos tempos de identificação dos sujeitos e nos ritmos diferenciados de aprendizagem. Para isso, também se faz necessário o tempo do descanso, de parar por um tempo do frenesi de estar sempre agitado, de ser o sujeito ativo, frenético e produtivo, que não possui tempo para olhar com acuidade a realidade. O tempo de parada é o tempo da convivência, da acolhida dos episódios,

da observação dos contextos, do cuidado com a vida, especialmente com as pessoas, para poder tomar decisão. É o tempo em que se deseja entender os processos, em que se busca refazer percursos para propor alternativas e aprender de novas formas.

A segunda intenção é a da construção, que é o tempo operativo, mas que não é da operatividade repetitiva, mas do fazer criativo. A construção remete à novidade, pois construir é fazer algo novo, mesmo que a elaboração seja baseada em algo antigo ou velho. Quem constrói faz algo que ainda não está pronto, mas que é necessário produzir. O que não quer dizer que o novo precisa ser inovador, ou seja, original. Mas toda construção é única e, por isso, nova e remete ao nascimento. Ponce (1997, p.93) aponta esse sentido ao analisar o verbo construir, que indica a ideia do nascimento do novo.

[...] conceber, elaborar, melhorar, aperfeiçoar. Há no interior do significado de construir a ideia de renovar edificando que não pode descartar o momento passado e presente, em direção ao futuro: partirá do construído pela humanidade, para continuar a construção incorporando os avanços conseguidos.

O tempo da construção do conhecimento também não é algo controlado rigidamente pelo cronômetro, mas é o tempo da descoberta da novidade, da ideação e da intuição, da criação de ideias, da imaginação e, também, da consciência atenta para pensar as novidades e suas possíveis consequências. É um processo de ideação, de desejo, de planejamento, de elucubrações, de experimentações, até que coloquem em marcha o que se vislumbrou no pensamento. Também é tempo de diálogo fértil entre a realidade já constituída e a que se quer construir. É ainda tempo de criar alternativas de modo que a novidade também tenha espaço na construção do conhecimento, e não somente a repetição cíclica dos conhecimentos já formalizados e aptos a serem socializados. O tempo da construção também requer paciência, pois exige maturação de ideias, de saber esperar, aguardar o momento propício para que a ideia possa se tornar ação. Nesse sentido, é preciso reconhecer que fazer currículo também é criatividade, inventividade e produção inovadora de conhecimentos. É tempo de composição de possibilidades formativas, e não só de reiterações de formas cristalizadas e naturalizadas como eternas e imutáveis. Também é expressão de liberdade e autonomia, liberdade que tanto escolhe os elementos da cultura a serem apresentados quanto inventa tempos e abre brechas nos controles temporais almejando o exercício do novo.

As questões sobre o tempo e sua reverberação no currículo escolar sinalizam que as tendências de respostas não podem ser dicotômicas ao opor o tempo cronológico e o tempo vivencial. Ambos são intrínsecos ao tempo escolar, e a elaboração de currículos é essencialmente dependente da síntese criativa entre as visões do tempo. As respostas às

questões também são dependentes das consciências que se esmeram em qualidade no ensino e na aprendizagem. São respostas complexas, exigentes e necessárias, que dependem dos contextos escolares e das consciências dos seus agentes que, no ambiente escolar, manifestam suas escolhas e implementam políticas de currículo em vista do que esperam e oportunizam para que haja qualidade educacional.

Uma síntese criativa do tempo do *Chronos* e do *Kairós* é o que Ponce (idem, p. 91) apresentou como um desafio para a formação docente, mas que também se manifesta na produção do currículo, nas escolas quando organizam o tempo.

O caráter objetivo do trabalho do professor se organizará no *chronos*, mas o caráter subjetivo e singular do seu trabalho dependerá, sem dúvida, da sua vivência do *kairós*. A qualidade da criação presente na docência, que será uma das medidas das competências dos professores, dependerá de uma vivência rica do *chronos*, que terá o seu significado plenificado no acontecimento do *kairós*.

A produção e as ações curriculares que envolvem o tempo como condição de organização precisam ser refletidas e elaboradas com profundidade e abrangência a fim de que haja uma síntese criativa entre o tempo vivencial e o cronometrado. Faz-se necessário que, com essas reflexões e opções curriculares, vislumbre-se além do tempo disponível para a socialização e produção de conhecimentos, que se produzam oportunidades para que o aprendizado e o ensino sejam realizados com qualidade no tempo possível e necessário.

A síntese criativa entre o tempo cronometrado e o vivencial requer que os agentes escolares se posicionem como “senhores do tempo”, ou seja, que o reconheçam como uma condição que possuem a seu dispor para a produção de currículo no tempo e no espaço em que vivem. Outrossim, o tempo que os agentes escolares possuem é configurado a partir das opções que fazem para favorecer uma formação humana com qualidade, o que exige respeito ao tempo das pessoas para aprender, das facilitações que organizam para ensinar e do relacionamento humano que constroem como pessoas que convivem em um determinado local e por um determinado período. São os agentes escolares que podem formular os critérios e apresentar os fundamentos da vivência do tempo para ter uma formação com qualidade, e não só sejam premidos pela urgência do tempo que passa com rapidez e que não favorece o tempo que permanece. Como apresenta Arroyo (2009, p. 212), “A autonomia das escolas e de seus profissionais tem de chegar à gestão dos tempos da docência”.

Com essas considerações sobre os tempos escolares, serão feitas algumas reflexões sobre o tempo para a formação filosófica no Ensino Médio.

2.2 O tempo de ensino e aprendizagem para a formação filosófica no Ensino Médio

A questão do tempo para o ensino de Filosofia também se apresenta como importante reflexão para a elaboração de currículo da disciplina no Ensino Médio. Quando se trata de elaboração de currículo, a reflexão é centrada somente sobre conteúdos selecionados em uma área de conhecimento a serem transmitidos, mas, sim, na produção de currículo na escola pelos agentes escolares. Também é sabido que os agentes escolares são influenciados pelas decisões estatais, que apresentam diretrizes e normas com a intenção de que os princípios e as finalidades da educação sejam parametrizados para serem colocados em ação. Contudo, é nas condições espaciais e temporais escolares que os currículos são praticados por meio das escolhas epistemológicas, éticas e estéticas que os agentes escolares realizam.

A produção de currículo de Filosofia para o Ensino Médio exige escolhas conscientes e bem elaboradas sobre como trabalhar com o conhecimento, além da disposição de tempo que se vislumbra e se almeja para que o trabalho do conhecimento se efetive. Pensar sobre o tempo, especificamente o tempo escolar e nas condições do Ensino Médio, tem a finalidade de refletir qual é o tempo propício para estimular e facilitar a formação filosófica.

Para refletir sobre isso, nos deteremos nas duas visões do tempo escolar que se manifestam na escola: o tempo cronometrado e o tempo vivencial. No caso do cronometrado, sabe-se que não há muito tempo disponível para o conhecimento filosófico na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio. Há um vasto cabedal de conteúdos a serem repassados e apreendidos nessa etapa de ensino. Como já foi apontado, na organização do Ensino Médio no Brasil, o tempo mínimo para desenvolvê-lo é em 3 anos e, em cada ano, 200 dias letivos anuais com, no mínimo, 800 horas anuais. Nesse intervalo de tempo, os estudantes precisam aprender e desenvolver habilidades e adquirir competências em diversos saberes e conhecimentos agrupados em 3 áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O termo ‘suas tecnologias’, incluído em todas as áreas do conhecimento, segundo as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (1998), refere-se à contextualização dos conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho, por meio de atividades e do uso de instrumentos pelos quais se possam aplicar os conhecimentos e habilidades em vista da preparação para o mundo do trabalho. (BRASIL, 1998b, p. 62).

O que se percebe é que há uma gama de exigências de aprendizagem no Ensino Médio para que a formação para o trabalho e para a cidadania sejam garantidas, o que inclui

as diversas formas de linguagem e artes, o domínio de diversas ciências e dos conhecimentos de filosofia. Para tal, o currículo do Ensino Médio deve promover, conforme o Artigo 36 da LDB:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º. - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; [...] (BRASIL, 2010a.)

Os estudantes precisam adquirir domínios diversos, o que faz com seja exigido da escola a transmissão de informações, a colaboração com a compreensão das ciências e outros saberes e suas tecnologias, e a elaboração e domínio de diversos conhecimentos. Por conta de tais exigências, o tempo escolar para a realização de suas tarefas curriculares precisa ser bem planejado e preparado. Porém, como já foi apresentado, não há garantia de que os objetivos do conhecimento sejam alcançados por conta somente da racionalização do tempo, mas, sim, do encontro formativo entre o tempo de quem ensina e o tempo de quem aprende.

Assim, a escola divide o tempo cronometrado entre os conhecimentos que quer ensinar para que eles possam ser apresentados e elaborados aos estudantes. Essa apresentação e elaboração têm em vista tanto a qualidade da apresentação dos conhecimentos aos estudantes quanto à expectativa e reconhecimento que os saberes têm, de acordo com a função social que a escola atribui a si mesma. Desta forma, há componentes curriculares que tem mais ou menos tempo à disposição para serem desenvolvidos, de acordo com os projetos político pedagógicos de cada escola. Outros, consolidados há mais tempo no currículo escolar, geralmente trazem maior disponibilidade de tempo para sua abordagem. E há, ainda, outros componentes que estão em processo de legitimação na escola e, por isso, têm menos tempo disponíveis para serem trabalhados.¹⁶ Os componentes curriculares que foram incluídos de

¹⁶ Segundo a *Resolução CNE/CEB nº. 2, de 30 de janeiro de 2012*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no art. 9, a organização do currículo no Ensino Médio é composta de

forma obrigatória mais recente no Ensino Médio são a Educação Física, em 2003¹⁷, a Filosofia e a Sociologia, em 2008¹⁸ e o ensino de Arte, em 2010. Os conteúdos considerados como obrigatórios mais recentes são o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, em 2008¹⁹, o ensino do conteúdo da música, em 2008²⁰, e os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental, em 2012²¹.

Essa consideração entre ter mais e/ou menos tempo não é algo perenemente definido, mas também é um campo de lutas por poder, sobre quais conhecimentos são mais fundamentais que outros e, por isso, necessitam de mais tempo. É campo de luta inclusive de professores pela carga horária que possuem tanto para estabelecer contratos de trabalho quanto para o efetivo exercício do seu conhecimento.

A recente inserção da Filosofia como componente curricular obrigatório entrou nessa luta para ter espaço no currículo e tempo para desenvolver seu conhecimento, e por sua reintrodução ter sido realizada há pouco tempo na história da educação brasileira, coube à Filosofia um tempo limitado, em comparação com outros componentes curriculares, especialmente os das ciências da natureza e da linguagem.

componentes curriculares obrigatórios: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

O **art. 10** também apresenta a obrigatoriedade de serem trabalhados transversalmente e integradamente outros conteúdos, segunda legislações específicas: I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005); II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

¹⁷ **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

¹⁸ **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

¹⁹ **Lei nº 11.645, 10 de março de 2008,** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

²⁰ **Lei nº 11.769, de 2008,** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

²¹ **Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012,** Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências.

Porém, nesse momento de legitimação dos conhecimentos filosóficos como componente curricular formativo, é preciso refletir estratégias de gestão do tempo do componente curricular Filosofia no Ensino Médio, para que ela seja considerada valiosa para a formação humana que acontece na escola. A decisão de torná-la ensinável na Educação Básica faz com que se busquem estratégias para que se torne significativa e que o conhecimento filosófico seja formativo, por mais que se saiba que há pouca carga horária para a Filosofia, o que dificulta o desenvolvimento do conhecimento que a ela pertence. É o que aponta Gelamo (2009, p. 113): “[...] a pouca carga horária reservada a essa disciplina (em média 30 horas-aula) dificulta a possibilidade de um desenvolvimento consistente do pensamento filosófico. O tempo disponível para a apreensão dos conteúdos filosóficos e para a consolidação de um tipo de reflexão almejado pela filosofia é ínfimo”. Já que é restrito, é necessário fazer escolhas sobre como trabalhar com o tempo para a Filosofia na escola básica.

Contudo, a etimologia da Filosofia oferece uma oportunidade para pensar o tempo voltado ao seu ensino. A palavra filosofia é de origem grega e foi cunhada pelo filósofo e matemático grego Pitágoras, por volta do século V a. C.. Pitágoras reuniu dois termos: *philia*, que significa ‘amor e amizade’, e *sophia*, ‘sabedoria’. A palavra filosofia pode ser traduzida por amizade ou amor pela sabedoria. A filosofia, segundo Rios (2004, p.15), indica “a procura amorosa da sabedoria”. A retomada sobre o significado desse vocábulo é importante para promover uma abordagem sobre o tempo dedicado à filosofia, visto que é necessário pensar que é preciso desenvolver um amor pela sabedoria. E todo amor exige um encantamento, uma estima que se manifesta no desejo e na vontade de buscar algo estimado. A busca amorosa pelo saber exige que haja uma atração e uma inclinação para o que se quer saber com o desejo de estabelecer um relacionamento. Para se fazer filosofia, é preciso que seja desenvolvida uma sensibilidade que faz buscar a sabedoria, objeto do amor do filósofo. Essa é uma característica filosófica, de que haja um envolvimento amoroso pelo saber, um movimento sensível que faz buscar o prazer do encontro com o objeto do amor e o desejo de relacionar-se com ele com profundidade. A filosofia, nesse sentido, é uma forma de afeto, de deixar-se tocar por ela, o que exigem um tempo de atração, de relacionamento e de encantamento para que se forme um afeto pela sabedoria, tanto pelos estudantes quanto pelos professores do Ensino Médio. Mesmo que essa atitude de estabelecer o afeto seja um tanto exigente, o tempo destinado para acontecer a *philia* deve estar no horizonte dos agentes escolares, para que haja produção de currículo de Filosofia.

É o tempo para o prazer em conhecer que precisa ser planejado e a sensibilidade estética, desenvolvida. A sensibilidade estética, aqui, não se refere ao estudo do belo, mas sim como o sentimento humano que faz o juízo do gosto, do confortável e do que agrada.

Nesse sentido, a *philia* pela filosofia é, por muitas vezes, mediada pela apresentação que o(a) professor(a) filósofo(a) faz desse conhecimento e o seu empenho de querer aproximar os estudantes desse componente curricular. É uma ação pedagógica que faz uma apresentação valorosa do conhecimento, a fim de que os estudantes possam tomar gosto por ele e queiram dele se aproximar e com ele estabelecer relação, especialmente uma relação de diálogo, que não é só intelectual ou cognitiva, mas afetiva. Como aponta Ceppas (2010, p. 47), a relação com a Filosofia é “fraterna, amorosa, nesse sentido, transmitir a filosofia é também, necessariamente, *fazer sentir*”.

O tempo da *philia* é o tempo em que se dispõe despertar os estudantes para o conhecimento, para os temas a serem estudados e para os filósofos os quais se deseja apresentar, pois, como apresenta Gallo (2012, p. 87), só “aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta, nos captura e entramos em sua rede de sentidos”. O conhecimento sistemático da Filosofia é da competência do professor, mas no seu ensino é preciso sensibilizar os estudantes para o pensamento filosófico. E, para que esse conhecimento seja elaborado no contexto da escola e com os seus estudantes, faz-se importante ter tempo para o conhecimento e abertura à realidade dos estudantes, às suas aspirações, aos seus saberes, para que possam se encontrar com o texto curricular. É preciso que os professores também tenham a sensibilidade de ir ao encontro e conhecer a realidade dos seus estudantes tanto dentro como fora da escola e seus contextos sociais. É a partir da sensibilidade pelas experiências e vivências dos estudantes que se buscam oportunidades para abrir o diálogo, para apresentar o conhecimento filosófico, para que os estudantes possam identificar que é um conhecimento que pode lhes ajudar fazer as leituras de mundo e de si mesmos. É uma atitude que exige escuta e paciência para que, ao conhecer os estudantes, possa-se conduzi-los a conhecer a Filosofia.

Aspis e Gallo (2009) apontam a necessidade de fazer a sensibilização para as questões filosóficas de modo que os estudantes se sintam instigados a buscar a Filosofia como um conhecimento que pode lhes ajudar-lhes a tratar dos problemas humanos e também se sintam afetados frente para os problemas que a Filosofia propõe para ler e compreender a realidade.

O importante é utilizar recursos imagéticos e textuais que sejam familiares ao universo dos alunos para aproximar a filosofia de suas vidas, para que saibam que o estudo da filosofia está diretamente ligado ao tratamento dos problemas humanos. Também para que percebam que os grandes problemas da *história da filosofia* continuam sendo nossos problemas e que estes mesmos problemas também são tratados pela arte, à sua maneira, e que continuam sendo vividos cotidianamente, podendo ser reconhecidos em reportagens, por exemplo. (ASPIS; GALLO, 2009, p.76).

É do universo da vida dos estudantes que, ao ser conhecido, os professores retiram as oportunidades de problematizar o conhecimento, ler e reler a realidade com os instrumentos e axiomas da Filosofia, com seus textos e filósofos, e, junto com os alunos, elaborar novas leituras da realidade. Para isso, os professores precisam se colocar no tempo dos estudantes para convidá-los a fazer com ele, filosofia. O interesse pela Filosofia parte do encontro entre o modo de significar a vida que os estudantes fazem e os modos que as filosofias significam a realidade, com seus temas e problemas, e juntos - estudantes, professores e textos - abram-se ao diálogo e à reflexão filosófica.

A relação que a aula de Filosofia é capaz de produzir entre as questões ou temas filosóficos e a experiência dos alunos tem um valor fundamental. Trazer o familiar, o comum, o óbvio e torná-lo problema, enfrentá-lo com as ferramentas da Filosofia, constitui, penso eu, uma tarefa das mais difíceis para o professor, que, no entanto, representa um convite ao aluno para adentrar nessa linguagem, nessa atividade de pensamento. (TOMAZETTI, 2009, p. 27).

Nesse sentido, os professores se flexionam e reflexionam para o tempo e os contextos dos seus estudantes, sabem recorrer aos conhecimentos filosóficos com competência, tanto técnica quanto ética e estética, para apresentá-los aos estudantes e estimular-lhes a conhecê-los, e juntos, professores e estudantes, conseguem, então, elaborar as leituras de mundo e de si mesmos. A atenção ao tempo de vida dos estudantes é fundamental para que esse processo de produção de conhecimento filosófico com eles se efetive e seja formativo, pois é fomentado pela extração da experiência de vida do próprio aluno, que é um sujeito social e cultural. A produção do conhecimento é uma atividade de sujeitos, por isso que a atenção e a consideração da vivência dos estudantes, com seus momentos históricos, biológicos e culturais, são fundamentais para produzir conhecimento e aprendizagens. É preciso oportunizar que os estudantes possam ser reconhecidos e respeitados em seus tempos e, no caso do Ensino Médio, como adolescentes ou jovens que vivem um tempo rico de vivências que são significativas e devem ser levadas em consideração.

Para isso, faz-se necessário que os professores se preparem para se sensibilizarem para a condição temporal dos estudantes e suas peculiaridades culturais. Das artes e das

literaturas - que há muito tempo se especializaram em falar a linguagem da adolescência e juventude -, os professores-filósofos podem extrair um vasto material para aprender a dialogar com essa geração. A sensibilidade, nesse sentido, é intensificada pela abertura e pelo diálogo com os estudantes, o que também para o professor passa a ser uma experiência formadora. Matos (2013) aponta que essa abertura é formativa para o professor.

Os estudantes estão conosco para aprender e também para nos ensinar. Não é fácil, porém possível, aprendermos com seus questionamentos, suas experiências de vida, suas dúvidas, suas buscas, embrenharmo-nos em seu universo linguístico. Há uma grande generosidade inerente à juventude: eles estarão abertos para nós na medida em que nós estejamos abertos para eles. Quem é professor não o é somente de alguma coisa, mas de alguém e, em nossa concepção, com alguém. Em sentido específico, o estudante também é formador de seu/sua professor/professora, então esta relação de ser de cordialidade e de partilha. Daqui emana a autoridade do docente, com um serviço à liderança de um processo em que ambos estão aprendendo e ensinando. (MATOS, 2013, p. 52).

Também Arroyo (2009, p. 304) indica que é um esforço de aprendizagem que articula os saberes das disciplinas com os da vida dos estudantes.

Podemos encontrar esforços individuais e coletivos de articular os saberes das matérias e os saberes, a cultura e os valores dos alunos, ampliar os significados sobre as formas do viver dos educandos, ajudar-lhes a entender e responder aos questionamentos humanos que a vida lhes coloca...

É um esforço, pois o professor, nesse tempo, por mais que seja o profissional do saber, e o que acumulou por sua formação profissional mais tempo de relacionamento com o conhecimento, não é o que transmite informações, ou o que possui o saber ou os meios pelos quais o conhecimento deve ser elaborado. Mas, sim, é o que acompanha os estudantes, que os acolhe em suas singularidades, o que observa com atenção para fazer as pontes entre as vivências e as leituras filosóficas, para depois organizar o trabalho pedagógico do conhecimento filosófico. Também partilha das próprias vivências, das suas visões de mundo, a fim de exemplificar e de ambientar os estudantes no “mundo da filosofia”.

Sendo assim, para que o saber filosófico se torne pessoalmente significativo, motive e desperte interesse, é preciso conceber estratégias didáticas capazes de estabelecer alguma forma de relação entre esse saber e as referências culturais e experiências de que os estudantes já são portadores ao ingressar na escola. Estas últimas constituirão a base de sustentação das novas aquisições, os conceitos e vivências prévios, que o estudante já incorporou ao seu modo de compreender a si mesmo e ao mundo, constituem uma espécie de ponte cognitiva que lhe permite articular o significado dos novos conteúdos conceituais aprendidos na escola. (RODRIGO, 2009, p.38).

É o tempo do ensino não como um transmissor, mas como um exemplificador daquele que partilha o que sabe porque sabe há mais tempo e com mais aptidão, e, por isso,

pode guiar, apontar caminhos, propor leituras e materiais, intermedeia interpretações para favorecer a releitura de mundo e conduzir as aprendizagens. Não só demonstra o que sabe, mas acompanha o aprendiz, o que exige relacionamento entre aprendentes e envolvimento com a elaboração do saber. Ao professor cabe criar as mediações pedagógicas com vistas a facilitar o processo de aprendizagem e ajudar os estudantes a construírem, por si próprios, as suas reflexões mediadas pela filosofia. Rodrigo (idem, p. 26) afirma que essa é a função didática do professor, de ser um “intermediário entre um saber especializado e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria”.

Requer, nesse sentido, uma mudança de perspectiva pedagógica e curricular de modo que o processo do conhecimento não parta dos conteúdos selecionados e consolidados como tradicionais das literaturas filosóficas, mas, sim, do encontro com os tempos de vida e culturas dos estudantes para poder aproximá-los com as leituras filosóficas e promover o diálogo e a reflexão. Assemelha-se às proposições de Gallo (2012, p. 155), ao explicar a pedagogia do conceito: “Partindo de um problema que o afeta diretamente, o filósofo dialoga com a tradição filosófica e consigo mesmo, para que o conceito possa emergir. Isso exige certa reclusão, e imensa dose de paciência”.

O tempo da *philia* é o tempo em que se preparam e se vivenciam as tonalidades afetivas do conhecimento, que se forem atrativas, tornam-se fonte ou elemento fundante para a posterior consolidação das atitudes, das predisposições e da valorização positiva para as quais a busca pela sabedoria será colocada em ação. É o que aponta Gimeno Sacristán, ao versar sobre a qualidade da vivência do tempo para a continuidade da formação.

Como os alunos sentem o tempo, e segundo vivem a continuidade desse sentimento, será determinante na orientação da sua vida e das suas vontades de aprender ou de suas atitudes de desapego e abandono do que acontece nas aulas. A qualidade da experiência e os sentimentos positivos para ela serão as bases sobre as quais se estabelecerá ou não o que se denomina de formação permanente ao longo da vida que a sociedade da informação deseja e os direitos dos cidadãos e das cidadãs para participar dela. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 86).²²

O outro tempo da filosofia que é importante salientar para o seu ensino e para o seu aprendiz, ao fazer a retomada da sua etimologia, é o tempo da *sophia*, da sabedoria. Esta advém por meio da busca amorosa de compreender a realidade, por meio da reflexão crítica, profunda e abrangente.

²² Tradução do autor da tese.

O tempo da sabedoria é o tempo da produção filosófica, em que os agentes escolares, especialmente os estudantes, podem elaborar o seu pensamento, por meio do desenvolvimento das problematizações, das argumentações e das conceituações. Produzir filosofia é produzir o próprio pensamento, que se manifesta por meio da compreensão da realidade, que elabora sentidos, significados, e atribui valor ao conhecimento.

Para que tal atividade ou exercício do pensamento possa ser realizado, é fundamental a presença do professor de Filosofia como organizador e orientador dos processos de ensino e aprendizagem, e o recurso à leitura de textos filosóficos para aprender a habilidade lógico-discursiva da Filosofia. O contato com os textos filosóficos e sua leitura são importantes pois por meio da leitura e da interpretação deles que se conhecem os conteúdos e formas da produção filosófica. Aprende-se a fazer filosofia com os filósofos, tanto com os professores de Filosofia quanto com a leitura e interpretação de textos. Nesse sentido, os filósofos são modelo e referência de produção de conhecimento para a elaboração do próprio conhecimento. O contato com autores de filosofia reconhecidos pela tradição filosófica ensina aos estudantes, por meio de exemplos, como se produz a reflexão filosófica.

A importância da leitura pode ser respaldada não somente por ser ela um elemento imprescindível na atividade filosófica, mas também por ser um dos meios pelo qual a Filosofia perseverou ao longo dos tempos. Portanto, trata-se de uma atividade fundamental para aqueles que pretendem manter esse legado mediante a tarefa do ensino e de sua aprendizagem. (GALLINA, 2009, p. 65).

A história da Filosofia, nesse sentido, é substancial ao exercício do filosofar para continuar estimulando o pensamento e abastecendo de exemplos as reflexões pessoais. O intuito de ensinar com a história da Filosofia não é o de repetir mecanicamente o pensamento de filósofos que viveram em outras épocas e contextos diferentes dos estudantes. O que se espera é que os textos dos filósofos selecionados para serem apresentados, conhecidos e estudados no currículo escolar, possam ajudar os estudantes a elaborarem as próprias concepções da realidade e a estruturar e argumentar os próprios pensamentos. A leitura interpretativa dos textos ajuda a captar os sentidos que os filósofos deram aos seus problemas e, ao serem lidos no contexto do ensino de Filosofia, ajuda os estudantes a produzirem seus próprios textos. Para isso, é importante que o professor colabore com os seus estudantes a lerem, a interpretar e a fazerem a hermenêutica dos textos, e não abandoná-los à própria sorte quando estiverem exercitando a leitura e o estudo, para só quando forem avaliados perceberem que não conseguiram fazer a boa leitura.

Nesse sentido, o filósofo próximo e contemporâneo dos alunos é o professor, e, muitas vezes, o único filósofo em ação com quem os estudantes terão contato durante o tempo em que estiverem na escola. É o professor que apresenta a Filosofia aos estudantes, como um transmissor do conhecimento, e é ele quem os ajuda a elaborar as suas compreensões e a buscar a sabedoria. A transmissão, aqui, não pode ser entendida como uma transferência ou difusão de informações, mas, sim que o ensino seja uma passagem, na qual o professor é que, por ele, deixa passar um legado filosófico, ao fazer as escolhas curriculares, ao eleger o que quer ensinar aos seus estudantes e os modos como faz para deixar esse legado. Nesse sentido, Ceppas afirma que a transmissão do professor não é só do conteúdo, da matéria, mas de procedimentos em como lidar com o conhecimento.

Mas a matéria que o professor passa ou transmite não é, propriamente, matéria: são ideias, conteúdos, modos de resolver problemas, de falar apropriadamente, de como se deve ou não se deve falar sobre determinado assunto, modos de escrever, de pensar. O “conteúdo” de um curso não é nunca algo que cabe inteiramente num texto ou numa fala autônoma. Ele é também (e talvez aquilo que ele tem mais de especial) performativo. (CEPPAS, 2010, p. 44-45).

Para Ceppas (idem), é preciso recuperar o sentido etimológico de ‘transmitir’, que é deixar ultrapassar ou deixar passar além²³. A recuperação do sentido da transmissão tem como finalidade que o estudante, orientado e ensinado pelo professor, possa fazer a travessia entre o já conhecido e ao que pode conhecer, do sair da concepção do senso comum da realidade para ir ao encontro de outras possibilidades de sentido e produzir outras significações. De ajudar os estudantes a romperem com as condições limitantes da realidade imediata para ir além do sentido comum.

O sentido de transmitir como deixar passar além é também o de abrir possibilidades para a novidade, que o estudante possa produzir conhecimentos e, com eles, percorrer outros caminhos, até mesmo desconhecidos do professor. É preciso, ao transmitir o conhecimento, que o professor também se deixe ser ultrapassado pelos seus alunos, para que eles possam, com autonomia e liberdade, trilhar os seus caminhos do pensamento e da ação. O professor, ao ensinar, apresenta os sinais ou os signos para que o caminho do conhecimento possa ser realizado, sinaliza e orienta, e ajuda a fazer as ultrapassagens com segurança²⁴. Gallo (2012,

²³ "Transmitir" deriva de *transmittere*, um composto do verbo latino *mittere*, cujo significado originário remete à ideia de "deixar ir", "lançar" e, a partir daí, "enviar". Por associação com a preposição *trans*, que indica "mais além", adquire o sentido de fazer chegar um conteúdo, basicamente linguístico, a outro". (CASTELLO; MÁRSICO, 2005, p.39-40, apud CEPPAS, 2010, p. 45).

²⁴ "Ensinar" vem de *insignare*, literalmente "colocar um signo", "colocar um exemplo". A base do termo é a raiz indo-europeia *sekw, cujo significado é "seguir", de modo que *signum*, o principal formador de *insignare*,

p. 137) declara que o professor precisa ter em vista a emancipação que “ocorre quando o estudante consegue, dominando suas próprias ferramentas, aprender para além do mestre, apesar do mestre”. Em outro excerto, Gallo (idem, p. 129), reafirma acerca da ação do ensino de Filosofia: “O professor de filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas medeia a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que tal relação seja desenvolvida por cada um e por todos”.

Por mais que o tempo da sabedoria seja um tempo de transmissão e de ensino, ele não se esgota nessa ação, visto que a busca amorosa pela sabedoria não acontece somente com a transmissão, mas também com a elaboração da sabedoria, que ocorre a partir da reflexão filosófica. O ato de refletir, nesse sentido, é um ato de sujeitos que se veem como livres e com vontade de voltarem-se ao pensamento. É um ato intencional. Ao encontrar-se com os textos e os filósofos, os estudantes precisam querer refletir, querer colocar-se a si mesmos no intuito de problematizar a própria experiência e os próprios saberes para poder produzir as próprias compreensões ao exercitar a reflexão.

Assim, o exercício da reflexão filosófica é um exercício pessoal, singular, e quase solitário, mesmo que possa ser acompanhado pelo professor ou pelo grupo de que participa. É um tempo em que se olha para si mesmo, em que se reconhece e formula as próprias dúvidas, em que tem consciência das próprias vontades, das próprias intenções, e se reconhece nas lacunas e contradições do próprio pensamento. É um tempo de interesses que acontece somente na vivência do presente, do reconhecimento de si no momento em que vive.

O interesse pela reflexão filosófica, assim como qualquer outro assunto, só poderá ser despertado se os conteúdos se revelarem significativos para o sujeito da aprendizagem, quer dizer, além de serem objetivamente significativos, eles devem sê-lo também subjetivamente, inscrevendo-se num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores. (RODRIGO, 2009, p. 38).

É um tempo de solidão, em que quem aprende, se conhece a si mesmo, mas um tempo fértil no qual se conscientiza da necessidade de buscar outras referências de pensamento, de buscar abrir-se para o diálogo consigo mesmo, com os textos e mestres, e os próprios pensamentos e reflexões são produzidos criativamente. Michel Foucault (citado por Olarieta, 2012, p.88), define a filosofia como um exercício de si no pensamento, num tempo de incerteza, de lançamento de si por conta de uma vontade de saber²⁵. Além do mais, é o

remete ao sentido de "sinal", "signo", "marca" que é preciso seguir para alcançar algo. O "signo" é, então, "o que se segue", e "ensinar" é colocar sinais para que outros possam orientar-se. (Idem, p. 47).

²⁵ “Na introdução do segundo volume da *História da sexualidade, O uso dos prazeres* (1984), Michel Foucault define a filosofia como um exercício de si no pensamento. A filosofia para ele nada tem a ver com a legitimação

tempo da autonomia do estudante, visto que, em seu tempo, encontra as alternativas de expressar o que pensou, de confrontar esse pensamento com o ensino que recebeu e de reconfigurar as próprias ideias.

O tempo da elaboração do conhecimento filosófico é um tempo de incerteza e de imprevisibilidade, pois ele não é um tempo de fabricação, em que os efeitos do pensamento são causados diretamente pela qualidade do ensino, do contato com os filósofos e da leitura dos textos filosóficos, ou mesmo pela quantidade de informações adquiridas. É um tempo de proposição de experiências completamente dependente da intenção e disposição de quem quer desenvolver conhecimento, de um ser que vai se criando, que deseja dar origem e originalidade ao pensamento e à própria existência. Na ação docente, é um tempo de favorecer experiências, de exemplificar, de desafiar e de estimular os estudantes, a fim de gerar neles uma disposição para a experiência problematizante do pensamento, e despertar neles o desejo de fazer a experiência de pensar de outro modo e elaborar o pensamento próprio. Também é tempo para acreditar que os alunos podem ser produtores ativos e criativos de pensamento

Gallo, nesse sentido, apresenta que o pensamento é o exercício da paciência, e alerta que é preciso ter e possibilitar tempo para a leitura, para a meditação e para a reflexão, e não ser pressionado por um resultado imediato.

O professor de filosofia é aquele que, na contramão da aceleração e da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia. Sem a ação transversal do professor de filosofia, que corta o movimento inercial da aceleração hipermoderna, os estudantes não fariam o movimento da filosofia. (GALLO, 2012, p. 119-120).

A paciência do pensamento ou do conceito não é da espera, mas da esperança, de fomentar, no tempo presente, que o pensamento crítico, logicamente argumentado e criativo, possa ser elaborado. E, que essa elaboração seja fruto de um processo de maturação pessoal do pensamento, que não é homogêneo e vivido em momentos diferentes para cada pessoas. É a paciência que oferece oportunidades para que o estudante possa elaborar o próprio pensamento e do professor se colocara a postos, para ajudar o estudante a produzir, no seu tempo, a aprendizagem.

Cortella (2014, p. 36), relata que Paulo Freire fazia uma distinção entre esperar e esperarçar:

do que já se sabe, mas com o aventurar-se no exercício de explorar os limites, a possibilidade de pensar distinto do que se pensa, como o abandono do seguro território do já sabido". (OLARIETA, 2012, p.88).

Paulo Freire dizia, e é importante repetir sempre: “É preciso ter esperança, mas não esperança do verbo esperar, mas esperança do verbo esperar”. Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar, e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Alguns dizem assim “eu espero que resolva”, “eu espero que funcione”, “eu espero que melhore”... Isso não é esperança, é espera. Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. Esperançar é fortalecer a capacidade vital, é construir utopias.

Desta forma, a paciência do exercício do pensamento é a paciência da esperança, e não da espera. É a paciência de quem se coloca a disposição para orientar e age em vista de possibilitar que o ensino de filosofia pode oferecer aos estudantes que partam das suas próprias experiências de vida, e que produzam filosofia para si próprios. É a paciência que reconhece que a produção filosófica é um exercício dos próprios estudantes orientados por seus professores com os textos filosóficos. Também é uma paciência que acredita na capacidade de entendimento e de criatividade dos estudantes como autores de conhecimento.

O Parecer 5/2011 do CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, aponta a necessidade de priorizar processos que favoreçam estratégias que gerem sujeitos ativos e criativos do próprio aprendizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção da vida. (BRASIL, 2011, p. 9).

Para que se vislumbre e efetive essa formação, faz-se necessário reinventar também a lógica do tempo escolar, que se organiza somente a partir do inabalável e impaciente tempo cronológico, e abrir espaço para que o tempo vivencial possa ser presente.

O tempo vivencial é tanto o tempo da *philia*, em que a amizade e o afeto nos sensibilizam para a busca do saber, quanto o tempo para a *sophia*, quando o gostar impulsiona para a busca pelo conhecimento e para o exercício de elaboração de reflexões pessoais, o que exige disposição de tempo. Conforme apresenta Gimeno Sacristán (2008, p. 85):

A vivência do tempo está sempre acompanhada com alguma tonalidade afetiva no momento em que está ocorrendo e será um determinante para que a memória selecione quais efeitos do tempo serão conservados e quais serão descartados. O tempo é marcado pelos sentimentos e chega a ser o que representa para cada pessoa por seu aspecto emocional: será atrativo, tedioso, inquietante, insuportável, seguro-inseguro, memorável (digno de ser recordado), desejável para ser repetido; ou será um tempo ser esquecido, irrelevante, inosso, com recordações indesejadas, algo que desejamos que passe rapidamente, soporífero ou rotineiro.²⁶

²⁶ Tradução do autor da tese.

A Filosofia, na escola, pode oferecer a contribuição em vista da construção de outro currículo, ao dialogar sobre a necessidade de dispor de tempos pessoais dos agentes escolares para a produção do conhecimento dos agentes escolares e de exercitar o seu modo de produzir conhecimento para que haja disposição de tempo para a realização de vivências memoráveis e prazerosas em vista de que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer. Sua contribuição, no Ensino Médio, também pode ser realizada nos modos como vive o tempo na contramão do tempo cronológico, pois a Filosofia reconhece que é necessário ter a paciência esperançosa para que sua produção aconteça. O desafio da filosofia na escola é inverter a lógica de pensar o tempo, ao se pronunciar que, é preciso ter tempo para pensar o conhecimento, e que este tempo não é definido rigidamente de antemão pelos os agentes escolares.

Para a filosofia, é preciso dar tempo ao tempo para conhecer-se, para relacionar-se, para pensar-se por si para si próprio, com autonomia. Para tal, é preciso desacelerar a vida, analisá-la, e criá-la. A filosofia, nesse sentido, mesmo inserida no tempo cronológico, transcendendo-o, pois torna o tempo algo incerto e imprevisível. A experiência filosófica acontece quando se produz significações e, por isso, apresenta-se como desafio.

Trata-se de produzir um ensino de filosofia que não signifique “doutrinação”, mas experimentação criativa do pensamento, de um pensamento produtivo e inovador. Trata-se de oportunizar aos jovens estudantes que, conhecendo a tradição filosófica, possam experimentar o pensamento, possam pensar por si mesmos. Para que isso se torne realidade, tudo está por ser construído. (GALLO, 2009, p.14).

Conforme Carmo (1992, p. 70), há uma máxima de Aristóteles que diz que “pensar requer ócio”, algo que foi expresso há 2.500 anos na Grécia Antiga. Os gregos, inventores da filosofia, cultivavam o seu ideal de sabedoria por meio da contemplação para alcançar a beleza, a verdade e a justiça. Ócio, naquele período, não significava não fazer nada, ou estar à toa, mas sim estar livre das atividades manuais e econômicas, como agricultura, comércio e artesanato, para poder viver o ócio, uma atividade e um tempo em que se vivia com atividades prazerosas, que tinham fim em si mesmas, que podiam ser vividas no estudo e na contemplação, fonte do contato com a verdade, o que favorece a interrogação filosófica.

Mesmo que as condições históricas, econômicas, antropológicas sejam muito diferentes dos tempos dos gregos da Antiguidade, a ideia de ócio pode ser revista para pensar a elaboração e a formação de filosofia no Ensino Médio. É o que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3- O ÓCIO E A PEDAGOGIA DO ÓCIO

O ócio não é a negação do fazer, mas ocupar-se em ser o humano do homem.
Oswald de Andrade, no Manifesto Antropofágico.

O ócio é um dos assuntos abordados desta tese e o objetivo deste capítulo é apresentá-lo como um valor para a formação humana. A trajetória de apresentação seguirá um caminho que busca identificar o que é o ócio como uma experiência humana a ser valorizada e a pedagogia do ócio como forma de despertar e desenvolver para o valor e a vivência do ócio. O que se deseja é apresentar o ócio de forma positiva e que demonstrar uma pedagogia para auxilia na educação para o ócio.

O conceito de Ócio em que esta tese está baseada é do Instituto de Estudos do Ócio, da Universidade de Deusto e foi formulado pelo prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza, fundador do instituto e principal pesquisador e divulgador dos estudos sobre o ócio, desde o início da década de 1990. Para este Instituto, o Ócio:

[...] é uma experiência de grande valor no momento atual porque é um tipo de vivência humana que o sujeito percebe de modo satisfatório, não obrigatório e não necessário. Enunciado afirmadamente se pode dizer que o ócio é uma experiência humana livre, gozosa e com um fim em si mesma; ou seja, voluntária e separada da necessidade, entendida como necessidade primária. (CUENCA CABEZA, 2009a).²⁷ (grifos do autor da tese).

A apresentação manifestada por Cuenca Cabeza indica as condições de identificação e de entendimento do ócio que são a satisfação que é fruto do desejo e do prazer, a não obrigatoriedade, que é a percepção da livre escolha e não necessário, pois não é fruto de obrigação ou de dever. Apresenta outra característica que é ser fim em si mesma, ou seja, que não tem função intermediária e que a realização da experiência satisfaz que a realiza. Essas características serão mais detalhadas no decorrer do capítulo.

O professor Cuenca Cabeza (2009b, p.65) reapresentou uma concepção de ócio que direciona os trabalhos formativos e de pesquisa do Instituto de Estudos de Ócio ao revelar que ócio é “uma experiência integral da pessoa e um direito humano fundamental”. Em outra ocasião, o referido autor retoma essa apresentação do ócio ao explicitar que ele é:

²⁷ Tradução do autor da tese.

[...] é uma experiência humana (pessoal e social) intencional, de natureza autotélica, entendido como âmbito de desenvolvimento e direito humano, que se desenvolve mediante um processo formativo. O ócio autotélico se corresponde com as experiências de ócio que se realizam de um modo satisfatório, livre e por si mesmas, sem uma finalidade utilitária. (CUENCA CABEZA, 2011, p. 27).²⁸

De acordo com o referido Instituto, o ócio precisa ser conhecido como uma experiência humana a ser valorizada positivamente, que se caracteriza por ser gratuita e enriquecedora da pessoa humana e também como um direito humano fundamental. Deseja-se mostrar que é preciso formar-se para viver o ócio de forma que ele seja reconhecido, escolhido e cultivado como um valor.

É o que apresenta Cuenca Cabeza ao afirmar que

O ócio se converte em desenvolvimento humano quando se tem uma clara ideia do sentido e do valor, isso é o que justificaria o aparecimento do festivo (historicamente unido ao culto), do criativo (relacionado com um modelo de perfeição), e do solidário (que trata de tornar realidade uma sociedade mais justa). (CUENCA CABEZA, 2008b, p. 127).

A experiência do ócio tem o caráter fundamental de ser processual, uma vez que faz parte da vida ao marcar a vivência do tempo, ao dialogar com o passado, o presente e o futuro. “A experiência do ócio se enriquece ao fixar sua realidade no presente, processual e significativamente, com o passado e o futuro que a corresponde”. (Idem, 2009a, p.66).²⁹ É uma vivência completa e memorável, vivida de acordo com valores e significados estabelecidos para realizá-la, e faz leitura tanto de análise quanto de projeção da existência. Tem significado qualitativo, por ser escolhida como importante para quem a vive, projetando-se na atividade livremente escolhida. É uma experiência satisfatória, com finalidade em si mesma e por si mesma, por isso intrinsecamente pessoal.

A referência para o estudo do ócio é a pessoa, como sujeito que faz a experiência, destacando a primazia da liberdade individual em tomar as decisões sobre as experiências de ócio e são motivadoras e impulsionadoras para outras experiências futuras de ócio. É uma vivência gratuita e enriquecedora, relacionada com os valores e significados pessoais da existência humana, em que a pessoa se autoafirma e se identifica.

²⁸ Tradução do autor da tese.

²⁹ Tradução do autor da tese.

3.1 O Ócio.

Para apresentar o conceito de ócio que será desenvolvido neste capítulo, serão feitas associações de modo que a definição seja proposta ao modo da intuição, ao indicar o que se conhece sobre o termo ócio e como ele é entendido neste trabalho.

Para que o ócio seja visto como um valor, faz-se necessário recorrer à etimologia do termo, a fim de que seja possível identificar a sua origem para a cultura ocidental. O termo ócio tem origem latina, *otium*, que designava a condição de não trabalhar, ou de não estar negando o ócio através dos negócios – *nec-otium*. Os latinos não tinham um termo específico para o valor do trabalho, pois a palavra trabalho vem também do latim *tripalium*, que é um instrumento de tortura com três paus que se colocavam nos escravos, plebeus e servos que se negavam ao trabalho. Eles também desenvolveram a ideia de *labor* para o trabalho, o que indica uma tarefa árdua, demorada e fadigosa. Para os Romanos da Antiguidade, a ideia de trabalho produtivo e necessário para a sobrevivência, especialmente os trabalhos manuais, era coisa para pessoas desprovidas de liberdade. Os homens livres faziam negócio, ou seja, cessavam a condição do ócio para continuar mantendo e promovendo sua condição social na política, na religião, na economia, etc. Viviam os negócios como um meio para, posteriormente, utilizaram-se do ócio para a diversão, para o descanso e para a realização de atividades não produtivas, como, por exemplo, a contemplação. (SALIS, 2013).

Também os romanos faziam essa distinção, chamando de *ócio (otium)* não propriamente a ausência de ação, mas o ocupar-se com as artes, as ciências, o trato social, o governo, o lazer produtivo. Ao ócio opunha-se o negócio (o *nec-otium*, ou seja, a negação do *otium*), como atividade que visa satisfazer as necessidades de subsistência. Evidentemente, nessas sociedades, dedicar-se ao ócio constituía a atividade própria do ser humano, embora se tratasse de privilégio reservado a poucos. (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 44).

Os homens livres viviam o ócio e o negócio devido a terem o *licere*, um termo latino que indica a permissão de fazer o que se desejava, sem se sentirem nas obrigações ou determinações necessárias, o que lhes era permitido pela condição econômica. O vocábulo latino *licere* deu origem ao termo em português *lazer*, que se traduziu daquilo que os franceses chamam de *loisir*, indicando o tempo e o espaço de que se pode dispor livremente. Em espanhol, por exemplo, não há a palavra *lazer*, mas somente *ocio*.

Mesmo que a língua portuguesa tenha uma raiz latina, a noção de ócio não remonta somente aos romanos, mas sim a uma condição e a um ideal de vida dos gregos antigos,

especialmente dos atenienses. Foram eles que introduziram o conceito de ócio - em grego, *skholé*. O trabalho também era conhecido como o antônimo do *skholé*, aqueles que viviam na *askholia* (ou *ascholia*), num estado de servidão (WAICHMAN, 1997, p. 44). Hélio Schwartzman (2003) exemplifica que “o termo negativo "*ascholia*", 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*".

Assim, ter ócio para os gregos antigos era uma condição social e uma aspiração de vida, como um valor aristocrático. Ser homem livre era estar liberado da necessidade de trabalhar. Estes tinham tempo e condição para poder buscar realizar atividades que não lhes vinculava à produção da vida material, utilizando o ócio, o *skholé*, para o cuidado de si mesmo, para a contemplação e para as articulações políticas.

[...] o incremento da riqueza da aristocracia é acompanhado do aumento de seu tempo livre, sem trabalho material obrigatório; essa classe social não estava pessoal e imediatamente envolvida na prática produtiva e tinha aquilo que em grego se denominava **δΧολη** (*skholé*), isto é, **ócio**. (CORTELLA, 2008a, p. 57).

Na Grécia Antiga, o ócio era um valor nobre, atitude do modo de vida contemplativo, ligado ao exercício da filosofia e da política, o que lhe dá lugar na composição do ideal educativo do período: a Paidéia. (MARCASSA, 2004, p. 166). O *skholé*, além de ser uma garantia da condição social, era um ideal de vida, pois o termo indica o tempo dedicado a si mesmo, que gerava um prazer pessoal. Os que possuíam a riqueza material, possibilitada pela posse dos escravos, também tinham o tempo, a condição e a disposição para o desenvolvimento dos saberes e valores supremos da cultura grega, como a ginástica, as artes e a filosofia. Era um tempo para o cultivo da sabedoria, o que, para os gregos, só se alcançava com a contemplação - em grego, equivale à *theoria*. Não tinha o sentido de estar na vagueza, no nada fazer, mas sim no esforço de vivenciar o ócio para ser um cidadão grego melhor. Assim, sua identificação não era com a preguiça, mas com o cultivo da autonomia que libera dos estados de servidão e de escravidão.

Neste sentido, o ócio (*skholé*) significava, para os gregos, desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria. No entanto, apesar de assumir caráter contemplativo e reflexivo, não significava passividade. Ao contrário, representava um exercício de forma elevada, atribuído à alma racional: os filósofos eram adeptos da tese de que os tesouros do espírito eram frutos do ócio. (GOMES, 2008, p. 21).

É curioso notar que é o termo grego *skholé* que oferece a origem etimológica da palavra *escola*, em português, do latim *schola* - indica tanto o tempo dedicado ao estudo quanto o espaço dedicado ao estudo -, como em espanhol *escuela* e, em inglês, *school*. Isso porque o tempo e os espaços dedicados aos estudos para os antigos gregos eram *skholé*, ou seja, ócio. Para os homens gregos da Antiguidade, estar no ócio era ter tempo e condição de contemplar a verdade, o bem e o belo, que se faz no ócio pela filosofia. É tempo e condição de cultivar a sabedoria de forma desinteressada, pura, sem uso prático.

O latim *schola*, que deu origem à *escola*, é a latinização da *σχολή* grega (já com o significado de *lugar* onde se pode “atuar” o ócio.) Esta evolução semântica sugere algo importante a saber, que o Ócio é fundamento de cultura: “o nome com que designamos as instituições da cultura e até mesmo todo o cultivo espiritual significa ócio” (J. Pieper). A cultura, por sua vez, “vive do culto”, já que a raiz mais profunda de que se alimenta o genuíno ócio (aquele que, não sendo puramente utilitário, pertence à essência do homem) é a festa cultural, como já o aponta Platão nas *Leis* (635 c-d) e é confirmada pela história das religiões. (CABRAL, 1992, p. 1218).

A forma da verdade suprema é a contemplação - *contemplatio* em latim e, em grego, *theoria*. As verdades teóricas, segundo Aristóteles, são aquelas abstraídas ou intuídas de um pensamento especulativo, de quem especula, vê além através do olhar absorto da realidade. O conhecimento teórico é de quem observa, examina e faz considerações. Por isso que, para teorizar, é preciso contemplar e, para contemplar, se faz necessário estar em estado de ócio. O *skholé* era a ocupação do um homem livre, liberado do trabalho servil e que se ocupava voluntariamente do estudo. Era o tempo e condição para o saber não utilitário.

Assim visto, o ócio seria a atitude de percepção receptiva, de inversão intuitiva e contemplativa do ser, uma união das faculdades que os filósofos medievais denominam como *ratio e intellectus*, entendendo a primeira como a faculdade responsável pelo pensamento discursivo, pela reflexão, e vendo, no segundo, a capacidade do simples intuir, da pura visão intelectual. Pode-se então dizer que o significado do ócio grego é uma atividade mental em que atuam, de forma integrada, tanto as faculdades superiores do ser humano como as da sensibilidade. Tais ações teriam a função primordial de estabelecer, para o indivíduo, uma atitude de recepção ativa, que consistiria praticamente numa abertura sensível à percepção do belo, do bem e da verdade, mas sob a tutela da reflexão intensa, para que, mediante o treinamento do raciocínio lógico, se elaborasse uma consciência crítica, apta a proporcionar o desenvolvimento da personalidade sábia. (BACAL, 2003, p. 44).

Nota-se que o ócio, para os gregos, não era somente uma condição econômica, mas um ideal de vida que tinha grande valor naquela cultura. Era buscar um estado de paz e de contemplação, a fonte da sabedoria. Mesmo que seja bem claro que a condição para a vivência do ócio era ser senhor e não escravo, e ter nos escravos a condição de manutenção da vida, viver o ócio era uma opção formativa. Segundo Segura Munguía e Cuenca Cabeza

(2007, p. 38), o ócio para os gregos clássicos “refere-se às atividades não utilitárias, a ocupação e estudo com os quais o ser humano podia enriquecer e desenvolver sua mente de forma mais específica, diferenciando-se dos outros seres”.³⁰

Aristóteles (384 – 322 a.C.) foi uns dos primeiros filósofos a teorizar sobre o valor da vivência do ócio. Em *Ética a Nicômaco*, obra endereçada a seu filho Nicômaco, no Livro VII, 1177b, explicita que “a felicidade depende do ócio, pois trabalhamos para poder ter momentos de ócio, da mesma forma que fazemos guerra para poder viver em paz”. (2005, p. 225). Aristóteles também disserta sobre a virtude da atividade contemplativa, atividade do filósofo. Para ele, essa atividade relaciona-se à autossuficiência. A atividade contemplativa é a que manifesta a felicidade.

A atividade racional, que é contemplativa, parece ser superior e mais valiosa por sua seriedade, além de não visar outro fim que não ela mesma, e ter em si o seu prazer próprio, e a autossuficiência, o ócio, a ausência de fadiga, e todos os demais atributos das pessoas sumariamente felizes são, evidentemente, os que se relacionam com essa atividade – segue-se, então, que essa (a atividade racional) será a felicidade completa do homem, desde que tal atividade lhe seja agregada por toda a existência, pois nenhum dos atributos da felicidade pode ser incompleto. (Idem, p. 230)

Na obra *Política*, no Livro II, cap. IX (2001, p. 99), Aristóteles afirma: “Em uma Cidade bem constituída, os cidadãos devem ter tempo livre, desobrigando-se das tarefas dedicadas a promover as necessidades elementares da vida cotidiana, mas não é fácil obter esse ócio”. Ao tratar desse assunto, Aristóteles, na obra acima anunciada, analisa as constituições das cidades gregas, especificamente a Lacedemônia, mais conhecida como Esparta, e designa que é difícil obter o ócio visto que as relações humanas e econômicas vividas nos tempos livres, especialmente nos tempos de paz, devem ser queridas e planejadas. Lacedemônia, no exemplo, é uma cidade que só conseguiu seu apogeu em tempos de guerra, pois em tempos de paz não soube como fazer alianças para mantê-la. Vivia em conflitos internos com os escravos e, além disso, o estilo de vida permissivo das mulheres e a desigualdade da propriedade dos ricos não alcançava o bem-estar da Cidade. “[...] e, assim, o poder dos lacedemônios foi conservado enquanto estiveram em guerra, mas, quando eles obtiveram um império, esse poder caiu, porque eles não sabiam viver em tempos de paz, e não haviam aprendido nenhuma outra atividade mais elevada que as guerras”. (Idem, p. 104).

Por meio da leitura de Aristóteles, nota-se que o ócio é necessário para alcançar a justiça, mas não é somente uma questão de liberação da obrigatoriedade produtiva do trabalho: é uma atividade formativa em vista do bem-estar da Cidade. O ócio, além de ser

³⁰ Tradução do autor da tese.

uma ocupação pessoal, é também uma responsabilidade do legislador, que deve ensinar aos cidadãos a viverem tempos de paz e de conquistar o ócio. Não cabe somente idealizar e formar para os negócios e para a guerra, visto que a guerra tem como finalidade a paz, e os negócios, o ócio. Para Aristóteles, o ócio é a finalidade do trabalho, e ele chama o ócio de meta mais elevada, em comparação com os negócios e a guerra.

Com efeito, os homens devem ser capazes de envolver-se com negócios e ir à guerra, mas o ócio e a paz são melhores; eles devem sem dúvida fazer o que é necessário e útil, mas fazer o que é honroso é melhor. Não somente crianças, mas as pessoas de todas as idades, que precisam de educação, deveriam ser treinadas nesses princípios. (ARISTÓTELES, 2001, p. 258).

Para isso, é necessário um processo educativo que ensine aos cidadãos a virtude de saber utilizar o *skholé* a fim de que possa viver em paz de modo virtuoso, conquistando a justiça e a temperança.

É ainda mais vergonhoso que um homem não seja capaz de usufruir dos bens da vida em seu tempo de ócio – isto é, demonstrar qualidades excelentes na ação e na guerra, e, quando finalmente possui a oportunidade de viver em paz uma vida de ócio, não ser melhor do que qualquer escravo”. (Idem, p. 260).

O filósofo de Estagira apresenta uma reflexão acerca de uma definição de ócio enquanto finalidade. Ele aponta que o ócio oferece “prazer, felicidade e a satisfação de viver” (Ibidem), e, por isso, é um fim em si mesmo. Não se confunde com o relaxamento ou a diversão, pois esses são necessários ao trabalho. Já o ócio que é vivido como prazer emana das escolhas da vida, daquilo que é valorizado em si mesmo, e não como meio para alcançar outros fins. Na definição aristotélica, é aquilo que é autotélico, ou seja, que tem finalidade em si mesmo.

No Livro VIII, o último da *Política*, Aristóteles trata da educação da juventude e aborda o ócio como o princípio de toda atividade para a conquista da liberdade. Ele reforça que o princípio de toda atividade é o ócio. “Embora trabalho e ócio sejam necessários à vida, o ócio é preferível e é seu fim mais elevado; portanto, é necessário lançar a seguinte questão: o que devemos fazer com o nosso tempo de ócio?”. (Idem, p. 269).

O filósofo interessava-se sobre a educação para o ócio, pois acreditava que é nele que se cultiva a mente. Aristóteles ensina que a música é o que introduz o homem à vivência e à conquista do ócio, junto com a contemplação, com aquilo que ele define como desejável em si. Somente o ser humano em contemplação é livre e feliz, pois aprende por si, e não para uma finalidade prática. Assim, a educação não deve ensinar somente o que é útil ou servil, mas

promover os conhecimentos liberais e dignificantes, dedicados às atividades e aos deleites intelectuais. Esses conhecimentos têm por finalidade a promoção da liberdade e a elevação do espírito e a busca da verdade.

Nesse sentido, interpreta Cuenca Cabeza (2008a, p. 40), ao tratar da expectativa de ócio para Aristóteles:

O ócio de que falou Aristóteles não se centra nos prazeres sensitivos (sensuais), mas no prazer do conhecimento e de sua transcendência; referia-se à atividade que é caminho para conseguir o fim supremo do ser humano, sua realização pessoal e o ganho da felicidade. Concretizava-se no exercício intelectual, na busca da beleza, da verdade e do bem. Aristóteles vinculava o ócio ao conceito de prazer e beleza moral, considerando-o um exercício próprio da pessoa formada, culta e sensível que, em nenhum caso pode tachar-se de egoísta. O ideal do ócio clássico transcende o pessoal e se orienta para a formação do cidadão, como algo necessário para o exercício da cidadania e para o serviço à comunidade.

O ócio é a vivência própria daqueles que dispunham de tempo para analisar, construir argumentos e para viver a sabedoria. A virtude dos homens livres é ter tempo livre, por não serem pressionados por ninguém que os obrigue a produzir um conhecimento ou discurso, como os escravos que são privados da liberdade.

É nesse sentido que Pieper (2003) afirma que o ócio é o fundamento da cultura ocidental, visto que inaugura o sentido da criatividade e da liberdade ao buscar contemplar a beleza, a verdade e a bondade. Une o desenvolvimento do conhecimento com a cultura. A ideia de ócio está ligada ao cultivo do pensamento, unindo-se à busca pela sabedoria, e requer um processo formativo-educativo.

Os gregos antigos entendiam o *skholé* como tempo e espaço de formação. Faziam referência às atividades não utilitárias - a ocupação e o estudo - com as quais os cidadãos podiam enriquecer-se e desenvolver sua mente e corpo desinteressadamente. Identificavam o uso do ócio para o conhecimento da contemplação e da teoria, que é o exercício da faculdade especulativa, propício para o exercício da filosofia. O ócio, na Antiguidade grega, é a percepção da liberdade, mas mais do que isso, é estar em paz e em condições para a contemplação e para o desenvolvimento da sabedoria.

Essa apresentação do ideal grego de ócio, que tem em Aristóteles sua expressão mais aparente, fez-se necessária para fazer a interlocução com o ócio que se pretende abordar para os dias atuais. Buscou-se recuperar o ideal grego de formação humana, dos cidadãos que têm tempo e condição de uso do tempo para si mesmos, para formular seus conhecimentos. Estar no ócio, tanto na Grécia quanto na Roma antigas, era a condição de ser livre, e sê-lo era a condição do cidadão, que não tinha o vínculo de obrigação com atividades laborais.

Em verdade, os gregos clássicos perceberam que o ócio é valor de humanização. Identificavam-no com uma opção humana de como viver, se perceber e conhecer o mundo, tendo liberdade, vontade e motivação intrínseca. O que se pretende, com esta retomada do ideal do tempo de ócio para os gregos e romanos clássicos, é que se perceba o valor formativo de buscar atividades não funcionais e não produtivas, bem como as vivências em que se vislumbra o autodesenvolvimento, escolhidas com liberdade e que gerem prazer. Para os gregos, o ócio se relacionava com a vida plena.

Restaurar o genuíno significado que o Ócio tem para a existência humana e para ele se dispor é de capital importância e urgência numa época dominada pela racionalidade tecnológica, essencialmente utilitária. Já Aristóteles (Política V, 11, 1314b) nota que os tiranos procuram impedir que algum cidadão possa gozar de ócio. É na sua perspectiva que deverão ser repensados os tempos livres – que o progresso permitirá alargar cada vez mais – e as férias. (CABRAL, 1992, p. 1219).

Por meio da retomada do sentido de ócio, por meio da etimologia – o *skholé* – e a referência à antiguidade grega, reitera-se que o ócio é caracterizado como uma vivência em que o ser humano faz a experiência da liberdade, do tempo usufruído para si mesmo, a disposição para viver a vida sem a obrigação de fazer dela algo útil. O princípio do ócio não é a liberação do tempo de trabalho, e sim viver outras esferas da vida que são assumidas pessoalmente com liberdade, com prazer e satisfação.

É percepção e expressão da liberdade individual, como possibilidade de escolha. Cuenca Cabeza (2000a, p. 62), ao tratar do sentido da palavra *livre*, na expressão *tempo livre*, afirma que “a expressão tempo livre se torna importante nessa relação pela palavra livre que sugere interface com o exercício humano de identidade, reconhecimento, autorreconhecimento e vontade”³¹. É um estado de liberdade interior e vivência autônoma do uso do tempo e realização das atividades. Pode ser tanto ação quanto inação, isto é, querer fazer algo ou não fazer nada. O uso do tempo livre é fruto da decisão de como dispor do tempo.

O ensinamento do ócio centra-se em afirmar que, pela liberdade, o ser humano se autodetermina e busca realizar-se não somente nos imperativos do trabalho, na obrigação de ser útil e produtivo. O ser humano também se satisfaz com a disposição do seu tempo para si, para coisas que gosta de realizar, com as pessoas com quem escolhe se relacionar, com valores para viver que estejam além do trabalho economicamente produtivo.

³¹ Tradução do autor da tese.

Sabe-se que o trabalho, especialmente o que tem finalidade econômica e é empregado em instituições, é pouco livre, ou seja, é bem regulado pelas regras do mercado e dos aparatos tanto legais quanto culturais de cada empresa ou do Estado. Assim, ser autônomo no trabalho é algo extremamente difícil, não que seja impossível, pois a gestão do tempo e das atividades é configurada pela produção, especialmente se o trabalho for configurado por meio de uma mentalidade fabril e da produção em série.

Assim, o tempo livre que se quer viver como ócio não é realizável por pressão externa ou por coação do quê e como fazer as atividades. Ele é fruto de um processo de deliberação pessoal, de buscar realizar atividades que dão prazer à pessoa. O ócio, para sê-lo, precisa de autonomia, ou seja, a pessoa precisa decidir por si mesma o que quer para si.

Ao recorrer à etimologia, é possível refletir um pouco sobre a autonomia. Em grego, *auto* indica próprio, e *nomos*, regra ou lei. Ser autônomo é indicar regras e leis para si mesmo, ou seja, ter o governo de si mesmo. Os gregos antigos, ao cunhar esta palavra, na sua vivência formativa, procuravam dar a si mesmo uma norma (*nómos*), expressão da vontade de si mesmo, ele mesmo (*autós*). Autônomo, assim, é a pessoa que pode formular leis e projetos para si própria e é responsável pelas escolhas formuladas para si, ao fazer uso da própria liberdade e de autodeterminar-se. A autonomia, “engloba tanto a liberdade de dar a si os próprios princípios, quanto a capacidade de realizar os próprios projetos” (ZATTI, 2007, p.10). Não é sinônimo de autossuficiência, como algo absoluto ou ilimitado, mas uma condição humana de poder determinar a própria vida ao relacionar-se com o mundo. É um exercício de autodeterminação, na capacidade de compreender a realidade, compreender-se nela e escolher o que deseja fazer. Ao invés de cumprir determinações externas à própria vontade, a pessoa autônoma ou que desenvolve a autonomia busca realizar o que deseja para si. Somente alguém que se identifica conscientemente como livre e emancipado pode realizar-se autonomamente.

Uma das expressões da autonomia é a emancipação das forças e da ideologia do trabalho controlador e, muitas vezes, opressor, e é por meio desta autonomia que a pessoa aprende a se realizar de outras formas, diferentes das do trabalho produtivo. Utiliza-se o termo emancipar-se no sentido de não se sentir pressionado ou tutelado por forças externas à vontade. É fruto de uma consciência que escolheu o que quer para a própria vida. É uma vontade elaborada sem pressões externas, do mercado, da necessidade de assumir um padrão social, da necessidade de se sujeitar à aceitação social, das imposições religiosas, etc., mas internamente consciente dos valores, princípios e finalidades do que deseja para si.

A autonomia relaciona-se com o autocondicionamento e a autodeterminação, que se baseiam na vontade e no conhecimento. Ser autônomo é desenvolver o autocondicionamento e apresentar para si mesmo as normas, leis e motivações que a pessoa possibilita e escolhe para si. É apresentar para si e per si as condições da vontade de realização das atividades. Por isso, ela se apresenta também como autodeterminação, visto que a autonomia se manifesta em modos de agir, ou seja, na escolha das atividades que a pessoa determina para que possa realizar. Torna-se uma atitude de vida. A autonomia, o autocondicionamento e a autodeterminação são frutos do conhecimento e significações do mundo e de si mesmo que a pessoa faz para que possa participar, agir e manifestar a própria vontade.

Uma das formas de viver a autonomia é a vivência do ócio, que se apresenta por autogestão do tempo e das atividades, ou seja, vive-se o tanto de tempo que se deseja para se autorrealizar e com atividades que trazem prazer, podendo a pessoa escolher as atividades que já existem para serem desfrutadas ou criar as que satisfaçam a própria vontade.

É fazer o que se gosta, uma vez que deliberadamente escolhido, e uma escolha posta em ação dentro das possibilidades vitais. Por isso que Aristóteles afirmou que o ócio era um fim e o trabalho um meio. Como apresenta Cuenca (2000a, p. 63): “A essência do ócio está no modo de ser, referindo-se ao modo de sentir pessoal. O ócio é uma ‘recriação’, ou seja, um modo de estabelecer a vontade e o valor de viver”³². Recriar é trazer um sentido novo a partir de uma visão particular, e por isso original; é uma nova vontade de viver e de redescobrir o valor da vida.

Uma das finalidades da vivência do ócio é a **autorrealização**, ou seja, o prazer e a motivação intrínseca. Sentir prazer no que se faz, como um ato de escolha que brota da própria vontade, é uma das percepções de ócio. Ter motivação intrínseca indica um gosto em viver e fazer coisas prazerosas. No anseio de sentir-se agradado, busca-se realizar atividades que levem a este fim. A busca pelo prazer hedonista³³ não é só uma sensação de gozo momentâneo, mas de realizar o que satisfaz, o que traz felicidade. Como afirma Cuenca Cabeza (idem, p. 15), “[...] relaciona-se com o ‘esperado’, ‘o querido e desejado’, o que faz

³² Tradução do autor da tese.

³³ Hedonismo é uma doutrina filosófica que situa o prazer como o bem soberano do homem e que aconselha aos homens buscar o próprio. Promove o prazer como um valor virtuoso. Porém não deve ser identificado com o egocentrismo ou egoísmo somente o próprio prazer, desacompanhado de uma reflexão tanto intelectual quanto moral. Segundo Abbagnano (1998, p. 497) o termo Hedonismo “indica tanto a procura indiscriminada do prazer, quanto a doutrina filosófica que considera o prazer como o único bem possível, portanto como o fundamento de vida moral. Essa doutrina foi sustentada por uma das escolas socráticas, a Cirenaica, fundada por Aristipo; foi retomada por Epicuro, segundo o qual “o prazer é o princípio e o fim da vida feliz” (DIÓG. L, X, 129). O hedonismo distingue-se do utilitarismo do séc. XVIII porque, para este último, o bem não está no prazer individual, mas no prazer do “maior número possível de pessoas”, ou seja, na utilidade social.

sua conexão com o mundo da emotividade e, conseqüentemente, da felicidade”. A vivência do ócio se associa a valores hedonistas como o prazer, o bem-estar, a diversão e a felicidade. O ócio “é hedonístico, isto é, está direcionado sempre para a busca de um estado de satisfação tomado como um fim em si mesmo. Se essa satisfação cessar, o ócio não é total, fica empobrecido” (WAICHMAN, 1997, p. 90).

O prazer vivido no ócio não é somente uma sensação do que é agradável, gostoso ou fácil, mas o prazer como autossatisfação. É o gozo por poder ser inteiro na atividade realizada e por poder realizar o que é aprazível. Está ligado à sensação de liberdade, de autonomia, de autotelia, de modo que a pessoa humana busca a autorrealização e está completa na atividade que faz. Coloca os seus valores em prática, seus sentidos todos na atividade que realiza porque a almejou, sente, percebe e intui que a vida é boa também por viver o ócio.

O ócio é autotélico, ou seja, algo que tem a finalidade do ato em si mesmo. A autotelia é uma expressão filosófica que é composta de dois radicais gregos: *autos*, que quer dizer ‘a si mesmo’, e *telós*, ‘finalidade’, ‘fim’ ou ‘resultado’. Deriva *télikos*, que é relativo a um objetivo e finalidade. Ser autotélico é não ter finalidade fora de si mesmo e ser completo em si mesmo. É poder determinar por si mesmo a própria finalidade e agir por própria vontade quando o indivíduo propõe a si mesmo os seus próprios fins. É a busca da realização pessoal que não é conquistada no futuro, mas na vivência do presente. O ócio é viver com prazer algo quisto, e sua satisfação não é porque haverá de conquistar algo ou alguém além da atividade, mas é uma conquista de si mesmo no aqui e agora da realização.

Retomando a questão que Aristóteles fez em sua obra *Política*: Como conquistar o ócio? Não há uma receita a ser seguida como uma prescrição, no entanto, sem um processo educativo certamente o tempo livre não se tornará ócio, pois vivê-lo é ter consciência, vontade e atitude em realizar-se nesse tempo. Sem uma educação, o tempo livre vira tédio, aborrecimento, vício, preguiça e degeneração.

Há três riscos primordiais da vivência do tempo livre com pouca qualidade: o tédio, os vícios e a autodestruição.

O **tédio** refere-se à sensação da falta do que fazer no tempo livre por conta da pessoa desconhecer estratégias de vivência desse tempo. O tédio associa-se à sensação de tempo inutilizado ou perdido, de não perceber ricas oportunidades de viver o tempo livre e nem de transformá-lo em vivência positiva ou formativa. Esta sensação tem muito a ver com uma formação humana que associa e direciona a realização humana ligada exclusivamente aos valores do trabalho e da produção, bem como as obrigações geradas pelos compromissos

sociais. É uma experiência de diminuição do sentido da vida, de um tempo que não traz nada de novo e de pura repetição do mesmo.

Ao estar no tempo livre, a pessoa percebe-se tendo pouca disposição para a liberdade, para a livre escolha de atividade, especialmente ao não saber o que fazer por essa atividade não ser dirigida aos deveres e rotinas do trabalho produtivo. Vive uma ausência do ócio por não saber, não conhecer e não voluntariar-se em valorizar as atividades lúdicas, criativas, de solidariedade e convivência e de contemplação. Sente-se insegura, e até mesmo aterrorizada, pela ausência de atividades dirigidas pela e para a produção.

Esse é um dos efeitos do processo formativo e cultural, que educa o ser humano para o trabalho, como uma forma de inserção no mercado de trabalho ou para a conquista de um emprego, como a única forma de realização e a produção econômica ou o consumo como expressão da sua força de trabalho.

O tédio leva ao risco de a pessoa associar o tempo livre exclusivamente ao descanso, que serve para reestabelecer as energias e voltar ao trabalho, e ao entretenimento como ocupação meramente distrativa. O risco de viver o tempo livre apenas como entretenimento é que este conduz ao consumo de atividades, serviços de entretenimento ou produtos da indústria cultural que servem somente para a distração, e não para a consciência de si e dos valores e princípios das atividades. Com a sensação de tédio, resta à pessoa utilizar o tempo livre com mais trabalho ou com entretenimento, que distrai o tédio com o deleite de atividades de maior consumo, resultando em continuação e até ampliação do tempo gasto com o ciclo do trabalho.

O tédio pode gerar a monotonia, que também é um tipo de tristeza e de apatia frente à vida. Por não ter vivências prazerosas, o tempo fica vazio e sem sentido, e a pessoa fica à mercê do tempo, ou seja, vive a heteronomia do tempo quando o indivíduo, ao invés de determinar conscientemente o que fazer, preenche o passar do tempo com coisas vazias e sem sentido.

O segundo risco do ócio negativo é o **vício**. Para que haja ócio, é necessária a vivência da liberdade, e todo vício é contrário à liberdade. O vício encerra a pessoa em uma atividade ou consumo e não promove sua condição de livre escolha. A liberdade vivida no ócio é a da autodeterminação e na escolha em como dispor do tempo e de si mesmo a partir dos valores que são apresentados como importante e dos sentidos desejados para a vida, experimentando as mais diversas atividades que promovam o autodesenvolvimento e a qualidade de vida. O vício, neste sentido, é o oposto da liberdade, visto que, através de uma

mania ou fixação, causa a dependência e a autodestruição, mesmo que a mania ou fixação pareçam, à primeira vista, prazerosas. A marca do vício é falta de autocontrole e de autodomínio, contrários ao autotelismo. O vício é contrário à autotelia, pois o viciado não faz as atividades com a finalidade de autopromoção, mas sim pela sensação de gozo momentâneo, o que leva à deformação do caráter e das relações sociais, causando prejuízos à saúde física e mental.

O vício mais comum das atividades ligadas ao tempo livre, associadas ao entretenimento, é o consumismo. É prejudicial ao perverter a finalidade do consumo, que é o aproveitamento total dos itens adquiridos. Conduz ao consumo inadequado dos bens e recursos, que são adquiridos por compulsão e mania, ao invés de satisfazer pela posse e uso do bem. O consumo passa a ser fim, e não meio, para a aquisição de bens e serviços. Geralmente causa uma irresponsabilidade enorme quanto às dívidas adquiridas, acarretando desequilíbrio financeiro e social, e aumenta ainda mais a necessidade de produção para poder tentar sanar ou, ao menos, minimizar a sensação de não ter consumido tudo o que o viciado deseja. Fere a capacidade da racionalidade e da consciência humana frente aos produtos, gerando alienação, tornando o indivíduo altamente manipulável pela indústria do entretenimento e do consumo.

O máximo do risco dos vícios é o uso de drogas, tanto lícitas quanto ilícitas, que degradam o ser humano, física e mentalmente, por uma busca incessante da sensação de prazer artificial. Além da degradação da saúde, o uso de drogas desestrutura as relações humanas, especialmente no que tange à segurança e à confiança por produzir o amortecimento e, até mesmo, a falta de consciência, sendo, em muitos casos, o princípio de violência.

Outro grande risco do uso inapropriado do tempo livre é a **autodestruição**, ligada especialmente à violência. Esta é sempre uma degradação do ser humano visto que o mutila tanto psicologicamente quanto socialmente. Humanamente, a violência e a destruição resultam em medo e em dano, gerando a diminuição da capacidade de autorrealização, dado que é um ato contrário à liberdade, à vontade e à satisfação pessoal e social. Tanto vítima quanto autor são envoltos em opressão e supressão da liberdade, por conta da força que o agressor impõe para conquistar seus intentos. É um atentado às relações sociais, à cultura e à própria identidade dos indivíduos que dela são vítimas. Fere o direito e não visa à busca da autorrealização, da felicidade e da qualidade de vida, anseios teleológicos da vivência do ócio.

A busca é por uma vivência de ócio como uma experiência com criatividade, como uma expressão de si mesmo enquanto pessoa autônoma, livre e consciente do que deseja para si para alcançar o que vislumbra como felicidade..

O ócio de nossos dias não é somente um produto do consumo, mas também uma necessidade. Uma necessidade humana cuja satisfação constitui um requisito indispensável de qualidade de vida. O ócio é sinal de qualidade de vida de um modo direto, enquanto satisfação da necessidade de ócio, e também de um modo indireto, enquanto reparo equilibrador de outros desajustes e carências do tipo pessoal ou social. (CUENCA CABEZA, 2009b, p. 9)³⁴

Apesar de não haver uma receita para viver o ócio, há algumas dimensões vivenciais do mesmo que favorecem que seja vivido com um valor positivo, criador de sentidos, e relevante para a vida. São cinco dimensões da vivência do ócio: lúdica, ambiental-ecológica, criativa, solidária e festiva.

3.2 As dimensões do ócio

A dimensão **lúdica** aparece como a primeira vivência do ócio, e identifica-se com o descanso e a diversão, contra o cansaço e a fadiga, contra a monotonia e o enfado para a regeneração das energias físicas e psíquicas e para o restabelecimento do equilíbrio. Aparece principalmente como mudança de ocupação a fim de eliminar as fadigas, tanto físicas como mentais. “Representa a saída do universo cotidiano, a evasão compensatória que permite reestabelecer o equilíbrio.”³⁵ (CUENCA CABEZA, 1995, p. 63). O jogo e a brincadeira, voluntários e livres, são as expressões mais frequentes desta dimensão, visto que, ao jogar e brincar, a pessoa humana manifesta a alegria, a imaginação e a recreação e recriação, indo de encontro com as condições do controle, da dureza e seriedade do trabalho. Corresponde também ao mundo dos *hobbies*.

A dimensão **ambiental-ecológica** do ócio é vivida através das experiências de contato com a natureza, bem como com os passeios aos ambientes das cidades. É o encontro gratificante com o ambiente, tanto natural quanto edificado. A admiração da beleza natural e a imersão em alguns ambientes, especialmente ao ar livre, fazem com que a pessoa humana fique absorta, desenvolvendo a dimensão estética e contemplativa frente aos entornos, de

³⁴ Tradução do autor da tese.

³⁵ Tradução do autor da tese.

modo a apropriar-se da realidade, configurando a própria personalidade. Também desenvolve o sentido de aprendizagem e conservação do patrimônio histórico das comunidades.

O envolvimento com atividades em ambientes distantes do cotidiano favorece a saída da rotina do trabalho e o encontro consigo mesmo, pela admiração da natureza, bem como, independentemente das atividades, favorece uma atitude de espectador consciente ao encontrar com a natureza, admirada como espetáculo, encontro contemplativo e fonte de conhecimento.

É o desenvolvimento dos conhecimentos, sensibilidade e percepção dos ambientes a fim de reestabelecer a harmonia de si com o meio, fonte inesgotável de ócio. “Esta modalidade efetiva um modelo educativo que nos ensina a viver em harmonia com o meio ambiente e nos compromete a assumir nossas responsabilidades com ele”. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 245).³⁶

A dimensão **criativa** do ócio é a dimensão do desenvolvimento pessoal em que as atividades realizadas tenham um cunho de autogratificação, pois são realizadas por própria vontade e buscam o autodesenvolvimento. É preencher o tempo livre com os aprendizados em vista da autoformação e ações gratificantes, especialmente através das artes e do conhecimento desinteressado.

É a dimensão mais próxima do ócio clássico, pois tem como características o “amor à sabedoria, à diversão nobre e uma abertura de ânimo que é inerente a toda criatividade. Seu sustento é a reflexão como procedimento para aprofundar o sentido das ações e dos conhecimentos”. (CUENCA CABEZA, 1995, p. 68).³⁷

Em outras palavras, é um ócio formativo, reflexivo, cultural e de crescimento pessoal, e representa, de algum modo, a continuação das aspirações do ócio clássico, de modo que une autorrealização com aprendizagem e formação. Para que essa dimensão seja descoberta e incentivada, ela requer uma preparação e uma aprendizagem. “Este determinado modo de ver a educação coloca em evidência a necessidade de entender a cultura e a arte como algo prático, vivo, inter-relacionado com a vida mesma que constrói sentido através do ócio”³⁸. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 247).

Para que essa dimensão seja desejada e vivida como algo próprio, faz-se necessária uma iniciação e disposição cultural mínima, através de uma formação intelectual e estética.

³⁶ Tradução do autor da tese.

³⁷ Tradução do autor da tese.

³⁸ Tradução do autor da tese.

Em uma sociedade como a atual, na qual o desfrute da Arte e do Conhecimento, em suas mais diversas manifestações, deixou de ser patrimônio de alguns poucos para estar ao alcance de todos; o desfrute do Ócio Criativo não depende tanto do econômico, mas da preparação necessária para alcançá-lo. (CUENCA CABEZA, 1995, p. 73).³⁹

A dimensão **solidária** do ócio é a experiência do âmbito do encontro, da interação interpessoal, grupal e comunitária. A participação em grupos de afinidades e de encontros comunitários em que se vive a identidade grupal, como associações, movimentos, universidades livres, grupos de festas populares, entre outros, aumenta o sentido da solidariedade e da busca do desenvolvimento comunitário.

O ócio não é afirmação de egoísmo, mesmo que sua experiência seja pessoal e intransferível. A dimensão solidária do ócio é sinal de abertura, de comunicação e entrega ao outro. É indício de união e vinculação social, de responsabilidade recíproca e adesão às causas nobres e edificantes. Vive-se a partir da comunicação e partilha de ideias, desenvolvendo conhecimentos; da cooperação, ao aderir a projetos cujos benefícios se partilham com as pessoas participantes; e da ajuda, como entrega desinteressada em benefício dos outros ou de determinadas ideias. (CUENCA CABEZA, 2000a).

Também se encontram nesta dimensão as expressões de solidariedade, com o uso do tempo livre para favorecer o bem-estar de pessoas marginalizadas ou que passam por algum sofrimento, de modo a abrandar os padecimentos e facilitar os gozos. É a vivência social e altruísta, marcas da busca de qualidade de vida humana para muitos e de desenvolvimento da sensibilidade humana pelos que sofrem. Representa o desenvolvimento de transcendência para a comunidade. Permite a geração tanto de experiências solidárias desinteressadas como também oferece possibilidade de comprometer-se nesse campo da vida social.

O ócio também pode ser um contexto de serviço e compromisso social, permitindo participar em algo que transcende a nós mesmos e se enche de significado. É o que ocorre com as práticas de voluntariado e outras ações comunitárias, muitas vezes geradoras de desfrute e satisfação altruísta e transcendente. (CUENCA CABEZA, 2002, p.154).⁴⁰

A última dimensão é a **festiva**, o ócio por excelência, pois o festejar requer um estado de ânimo, uma manifestação de livre consentimento, e um espaço de liberdade plena. A celebração da festa é o ponto auge do ócio. Este se manifesta na vivência da festa, da capacidade de regozijar-se e contemplar a vida na sua inteireza e singularidade, e manifestar

³⁹ Tradução do autor da tese.

⁴⁰ Tradução do autor da tese.

sua pessoa ao transgredir a função cotidiana do trabalho. “A festa é o momento do ócio gozoso e alegre, um ócio que se realiza na esfera do culto, do extraordinário e do sagrado”. (Id., *ibid.*, p.147). É uma forma de viver a felicidade.

As características que compõem o ócio festivo são identificadas nos valores do ânimo festivo, da alegria, da espontaneidade e liberdade, marcados pelos traços do espírito da festa: o excesso e a ruptura.

Para Pieper (2003), a festa é a origem, a intimidade e o fundamento do ócio. Nela se reúnem três elementos fundamentais: o relaxamento, a falta de esforço e o predomínio funcional do exercício do ócio.

A capacidade de celebração, que distingue eventos ao torná-los memoráveis e importantes, e, por isso, extraordinários, é que faz com que a pessoa se movimente para a festa. É um ato de vontade e de reconhecimento que faz com que quem festeja, viva o ócio ao romper com a rotina e a tranquilidade. O comedimento do percurso cotidiano é interrompido para viver o excesso, a ruptura, o frenesi e a renovação que proporciona a vivência da festa.

A dimensão da festa no Ócio é a serviço da contemplação e celebração da vida. Educa para que as pessoas sejam capazes de cessar as atividades do labor cotidiano para celebrar as próprias vidas. Desenvolve o caráter celebrativo, prazeroso, do convívio alegre que mereça ser celebrado, pois é a festa que faz da vida algo especial, propriamente humano. A festa permite encontrar-se com os outros em uma situação lúcida e livre, sem outros interesses que não a comunicação e o prazer. Ela é criadora de emoções, lembranças e percepções de vida.

As dimensões do ócio autotélico manifestam a dimensão social do ócio como interação pessoal, grupal e comunitária. O exercício do ócio permite fomentar e propiciar valores e funções sociais, promovendo o desenvolvimento tanto pessoal quanto social.

Vistas essas dimensões do ócio aponta-se para a necessidade de uma formação para as experiências de ócio de modo que elas tenham sentido para a vida como forma de autorrealização humana.

A educação do ócio será tanto mais específica quanto mais promover a vivência de experiências maduras de ócio, ou seja, experiências pluridimensionais. Descanso e a diversão, encontro com a natureza, introspecção e expressão cultural, vivência do extraordinário e abertura as outras pessoas são partes essenciais da multidimensionalidade do ócio e, ao mesmo tempo, conceitos complementários. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 61).⁴¹

⁴¹ Tradução do autor da tese.

Urge a promoção da educação para o ócio, através da facilitação de experiências e de reflexão do sentido dessas experiências. Para haver ócio, é preciso que ele seja cultivado através de um processo educativo em vista da formação para o valor do ócio, que cultiva valores relacionados com o desenvolvimento afetivo, estético, social e pessoal. A Pedagogia do Ócio oferece oportunidades formativas, tanto de reflexão e de ação, para que a pessoa possa desenvolver possibilidades por meio do conhecimento de fazer-se a si mesma, recriar-se e projetar-se.

O ócio para o homem contemporâneo é um potencial de motivação, de aprendizagem e conhecimento inovadores, criativos e livres que facilitam o desenvolvimento completo da personalidade e contribuem para uma individualidade saudável e equilibrada vida social. Esta experiência proporciona ao sujeito equilíbrio psicológico, desenvolvimento pessoal na relação consigo mesmo, com o trabalho, com as outras pessoas e com a natureza. E tem como função a busca de atividades que contribuam para o crescimento do sujeito no âmbito físico e mental. (FRANCILEUDO, 2013, p. 103).

Nesse sentido que urgiu uma pedagogia do ócio, visto que o ócio não é algo que se desenvolve por si, mas baseia-se em formação. É a “experiência humana, como fonte de saúde e qualidade de vida ou como direito e corresponde com uma proposta educativa na mesma linha”. (CUENCA CABEZA, 1995, p. 55).⁴²

[...] o ócio, visto em toda sua amplitude e de um ponto de vista geral, é uma área da experiência humana, um recurso de desenvolvimento, uma fonte de saúde e prevenção de enfermidades físicas e psíquicas, um direito humano que parte do atendimento das condições básicas de vida, um sinal de qualidade de vida e um possível potencial econômico. (idem, p. 26).

3.3 A Pedagogia do Ócio

Na busca em apontar para a necessidade de uma formação para viver o ócio é que alguns teóricos, a partir dos anos 1960, especialmente na Espanha, como De Grazia, (*Tiempo, trabajo y ocio*, de 1966), Weber (*El problema del tiempo libre*, de 1969), Pedró i García (*Ocio y tiempo libre ¿para que?*, de 1984), Puig e Trilla (*La pedagogia del ocio*, 1996), entre outros, centraram-se no problema da ampliação do tempo livre e da educação para a vivência deste e da elaboração de uma pedagogia para a conquista do ócio. Do Instituto de Estudos de Ócio da Universidade de Deusto, as obras consultadas sobre a Pedagogia do Ócio foram

⁴² Tradução do autor da tese.

Temas de Pedagogía del Ocio, de 1995; e outras que fazem parte da coleção ‘*Documentos de Estudios de Ocio*’: *Ocio y Formación: hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*, de 1999; *Ocio Humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, de 2000; e *Pedagogia del Ocio: modelos y propuestas*, de 2004. Outros autores aparecem nesse referencial teórico como Francileudo (2013), Martins (2008a e b, 2012 e 2014), Monteagudo Sánchez (2008) e Segura Munguía (2007), que são estudiosos da questão do ócio e da educação para o ócio.

A relação entre ócio e educação aparecem já nos primeiros escritos sistematizados de Cuenca Cabeza (1995, p. 125), em razão de que “ócio e educação são termos inter-relacionados, porque toda prática de ócio traz implicitamente algumas aprendizagens e umas atitudes que têm muito a ver com educação”.⁴³

O ócio proporciona conhecimentos e mudanças pessoais, como consequência de ter sentido, conhecimento e presença significativa na vida. A vivência do ócio requer conhecimento e reconhecimento dos sentidos, das emoções, conhecimentos, conceitos e ideias, como marcas da vida humana.

Tanto o preparo quanto as atividades de ócio permitem desenvolver conhecimentos e habilidades, o que faz com o que o ócio não seja mero passatempo ou algo casual, mas sim uma atividade substancial e comprometida, o que implica preparação, participação e perseverança. A busca da vivência satisfatória de atividades de ócio precisa estar comprometida com valores, atitudes, habilidades, a fim de promover qualidade de vida. O ócio, bem vivido e preparado, requer formação, de modo que esteja relacionado com o sentido da vida e os valores de cada pessoa e da cultura ao qual se vincula, e que seja coerente com eles. A percepção do ócio é sempre influenciada pela idade, nível educativo e circunstâncias ambientais.

Assim, a Pedagogia do Ócio se mobiliza a partir da preocupação em facilitar a aprendizagem das experiências de ócio como algo valoroso, que tenha sentido, como uma forma de desenvolvimento humano. Busca ensinar as pessoas a aprender a escolher viver um ócio ativo, substancial e criativo, que desenvolva saberes, habilidades, destrezas e valores para viver o tempo livre, com liberdade, participação ativa e autoexpressão criativa. Ensina por meio da facilitação e promoção de vivências memoráveis e intensas.

É educação “do” e “para” o tempo livre como um modo de formar para a vivência do ócio, especialmente para o aproveitamento criativo do tempo livre, propiciando cultura e

⁴³ Tradução do autor da tese.

desenvolvimento pessoal, para que o tempo livre se torne verdadeiro âmbito de humanismo. Nas palavras de Cuenca (2000a., p.124): “A necessária preparação que se requer para fazer do ócio uma ocupação humana e digna é um dos grandes objetivos da Pedagogia do Ócio”.

A compreensão do ócio humanista não é algo que se desenvolve sozinho, tratando-se, pois, de uma vivência que se desenvolve pela aquisição de conhecimentos. Quanto mais informações sobre o ócio e seus valores para a pessoa e para a sociedade, mais capacidade de compreendê-lo, buscá-lo e vivê-lo. (MARTINS, 2008b, p.14).

A crença da Pedagogia do Ócio é que este é um âmbito de desenvolvimento humano, no qual se manifesta a liberdade de escolha, de expressão e de realização de tarefas não utilitárias.

A educação do ócio tem a ver com o desenvolvimento de conhecimentos desinteressados e 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 por toda a vida, porque a vivência do ócio é algo que deve evoluir conosco mesmos, com nossas necessidades, capacidades e experiências. Seu objetivo constante é aumentar nosso potencial humano para viver experiências de ócio com qualidade. (CUENCA CABEZA, 2002, p. 150).⁴⁴

A Pedagogia do Ócio funda-se nas preocupações de uma formação humana que eduque não só para o trabalho economicamente produtivo, que produza riquezas materiais ou imateriais como forma única de realização da pessoa. Com as conquistas do estado de bem-estar social ante a voracidade do capitalismo, especialmente do capitalismo neoliberal, cresceram as demandas pela vivência do tempo livre, como o aumento da expectativa de vida, a regulamentação das horas de trabalho, retardamento da entrada no mundo do trabalho pelos jovens, além dos avanços da tecnologia que permitem ao indivíduo ter mais tempo para o não trabalho operativo na produção econômica.

Sobretudo com o aumento da expectativa de vida, o ócio passa a ter relevância não somente como fundamento para acompanhar o desenvolver da vida, mas também como um modo para desfrutá-la engrandecer-se e ter a oportunidade de desenvolver-se como pessoa.

A razão da Pedagogia do Ócio é formar as pessoas para que busquem viver o ócio como um valor humano e aprendam como vivê-lo. Tem, por objetivo, possibilitar a vivência do ócio como uma tarefa formativa, bem como fazer do ócio uma ocupação humana e digna, visto que há a necessidade de uma formação intelectual e estética para que o tempo se converta em ócio. A busca dessa pedagogia é a realização de um ócio formativo, reflexivo,

⁴⁴ Tradução do autor da tese.

cultural, criativo e de crescimento pessoal que tenha um caráter consciente, reflexivo, global, de melhoria, abertura e encontro.

O ócio, enquanto dimensão humana, requer um conhecimento e uma aproximação mais profunda, uma compreensão mais além das etiquetas dos *hobbies*, da qualidade de vida, das férias, o consumo e o simples gozar a vida. O ócio se torna desenvolvimento humano quando se tem clara a ideia do sentido e do valor, isso é o que justifica o aparecimento do festivo, do criativo e da solidariedade. (CUENCA CABEZA, 1995, p. 126).⁴⁵

Há dois eixos educativos da Pedagogia do Ócio: o da educação do ócio e o da educação para o ócio. A **educação do ócio** tem o propósito de ampliar a formação que não se limita à educação para o trabalho. A educação do ócio ajuda o formando a perceber o valor educativo do ócio, ao reconhecer suas experiências de tempo livre como livres, prazerosas e de autodesenvolvimento.

[...] a Educação do Ócio se realiza através da atividade física e mental que, na medida em que se unem, proporcionam uma formação ótima. A intencionalidade se relaciona com a motivação e a finalidade que persegue uma intervenção determinada, a sistematização resulta essencialmente na projeção temporal e metodológica do processo. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 16).⁴⁶

Ao reconhecer as experiências de ócio como formativas, tanto quem educa quanto quem é educado desenvolve valores e atitudes. Elas também os dotam de conhecimentos e habilidades que lhes permitem sentir-se mais seguros e obter mais desfrute e satisfação da vida. É a formação de diferentes estilos de vida e implica a elaboração de um mundo de valores e de ampliação da capacidade de escolha.

Considerada como educação do ócio no período escolar e educação ao longo da vida, seus objetivos são o aperfeiçoamento, a melhora e a satisfação vital dos educandos. É uma educação centrada na pessoa, sem perder de vista que o conceito de pessoa é compreendido desde a vertente individual e social. A educação pessoal do ócio defende o desenvolvimento de uma pessoa livre e independente, bem como integrada e solidária com as demais. Sua grande intenção, ao serem praticadas, é que as atividades de ócio se distingam do mero “passatempo” transformando-se em experiências positivas e significativas. Mas isto é uma tarefa complexa. (CUENCA CABEZA, 2009b, p. 10).⁴⁷

As finalidades da **educação para o ócio** são estimular as pessoas para viverem o tempo do ócio de maneira enriquecedora e contribuir com o desenvolvimento integral, ao desenvolver valores como a criatividade, a solidariedade e a tolerância, através da escolha da

⁴⁵ Tradução do autor da tese.

⁴⁶ Tradução do autor da tese.

⁴⁷ Tradução do autor da tese.

vivência do ócio. Implica um processo pessoal que estabelece um campo de valores, habilidades e conhecimentos para conquistar o ócio. É uma forma de “relacionar as experiências de ócio com os valores que sustentam nossa vida e nossa peculiar maneira de entender o que é viver”. (CUENCA CABEZA, 2008b, p.162). O propósito é fazer do ócio uma experiência humana valiosa.

O ócio é um direito humano fundamental, fonte de desenvolvimento humano, individual e social e signo de qualidade de vida. Para a Pedagogia do Ócio, a experiência do ócio é uma experiência vital diferenciada e irrenunciável. É um direito humano básico a que todos têm direito e que se desenvolve através de um processo formativo.

É um *direito humano* básico que favorece o desenvolvimento humano, como a educação, o trabalho ou a saúde e de que ninguém deveria ser privado por razões de gênero, orientação sexual, idade, raça, religião, crença, estado de saúde, deficiência ou condição econômica. Um direito reconhecido juridicamente por distintas legislações. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 241-242). (grifo do autor).⁴⁸

Por ser uma experiência fundamentalmente humana, personalizadora e uma forma de autodesenvolvimento, autorrealização e autossatisfação, o direito ao ócio é uma das garantias democráticas, por visar à dignidade humana, ser uma das formas de conquistar qualidade de vida e satisfação de necessidades pessoais e permitir acesso aos bens e manifestações culturais da humanidade.

O direito ao ócio aparece, de forma legal explícita, dentro da segunda geração dos Direitos da Humanidade, especialmente a partir das declarações que seguem após a II Guerra Mundial. No primeiro momento o ócio aparece como um conceito contraposto ao trabalho: direito ao descanso laboral, férias remuneradas, etc. Mas, com a terceira geração dos Direitos Humanos, também chamados de Direitos da Solidariedade, se falará do direito ao ócio enquanto elemento primordial do desenvolvimento social e coletivo. (CUENCA CABEZA, 2000a, p. 75).⁴⁹

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU desde 1948, da qual o Estado brasileiro é signatário, é uma declaração que contém um conjunto de garantias a serem conquistadas a fim de que toda pessoa, independente de nacionalidade, etnia, gênero, crença ou idade, possa ter assegurada a sua dignidade como ser humano. Para tal, se faz necessário que cada Estado assegure o acesso aos bens econômicos, sociais e culturais que garantam a dignidade da pessoa e o desenvolvimento livre da sua personalidade.

⁴⁸ Tradução do autor da tese.

⁴⁹ Tradução do autor da tese.

O artigo XXIV é explícito quanto ao direito ao repouso e ao lazer, especialmente na limitação das horas de trabalho. “Todo ser humano tem direito ao repouso e ao lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas”. (ONU, 1948). Também o artigo XXVII versa sobre o direito a “participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no processo científico e de seus benefícios”. (Idem).

Os direitos de ter o tempo de trabalho regulamentado, a fim de que não se torne escravidão, e o acesso aos bens e à vida cultural da comunidade humana aparecem como um sinal da necessidade vital de haver outras formas de autorrealização, de autoexpressão e de atuação que não sejam exclusivamente vividas na experiência do trabalho produtivo. O ócio, nessa perspectiva, é um recurso para melhorar a qualidade de vida.

Também tem como finalidade educar para o uso e o aproveitamento com qualidade do tempo livre e evitando os riscos de vivê-lo negativamente. A Pedagogia do Ócio educa de modo a evitar os riscos de viver o tempo livre sem a percepção da liberdade, da autonomia, do prazer e autotelia; e que ele seja fonte de alienação, tédio, estresse e autodestruição, como já fora abordado nos riscos do tempo livre.

O desejo de se evitar os riscos do tempo livre está ligado tanto à falta de oportunidades de vivência deste tempo quanto ao uso do mesmo de forma negativa, o que, ao invés de promover o autodesenvolvimento e o prazer, degrada a pessoa humana, prejudicando-a. A Pedagogia do Ócio, a partir do risco de viver mal o tempo livre, tem tanto característica terapêutica quanto preventiva, no sentido de alertar, corrigir, prevenir e orientar. Essa pedagogia parte da valorização das experiências de ócio para ensinar e aprender, como formas didáticas, ao promover as experiências.

Segundo Cuenca Cabeza (1999, p. 29), a pedagogia do ócio centra a sua atenção na reflexão acerca dos processos pessoais de mudança, através do reconhecimento e assunção de valores, do desenvolvimento de atitudes e da capacitação de aptidões e conhecimentos na vivência do ócio. Intenta fazer do ócio uma atividade humana digna, por meio de uma formação intelectual e estética.

O desfrute e o exercício do ócio, tanto pessoal quanto comunitário, não dependem somente de disponibilidade de tempo e de recursos; também, e de modo especial, da percepção e atitude que se tem sobre o mesmo. Neste aspecto, é determinante o papel da Educação. A experiência de ócio não é mais que uma possibilidade que se torna realidade em função da percepção de cada um. A partir de um embasamento educativo, o ócio se converte em âmbito de formação no momento que se considera

capaz de gerar desenvolvimento humano, vivência que contribui com a melhora da realidade da pessoa ou da comunidade. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 72).⁵⁰

Para Cuenca (idem, p. 17), a Pedagogia do Ócio “implica em reflexão, compreensão, estudo científico e proposta de melhoria. A pedagogia do ócio é a educação do ócio sistematizada e organizada, de maneira que nos proporciona todo o anterior e nos ajuda a estudar, criticamente, a estreita relação entre educação e ócio”. As formulações da Pedagogia do Ócio esforçam-se em buscar compreender a função educativa do ócio e quais são suas possibilidades formativas a fim de que se possa obter o máximo de possibilidades e benefícios das experiências de ócio.

Tem por objetivos de conhecimento:

- Entender e aprofundar o significado do ócio na sociedade e na vida pessoal de cada um.
 - Conhecer a herança cultural relacionada com o legado histórico do ócio.
 - Reconhecer os diversos modelos de comportamento em ócio e suas relações com as culturas, crenças, estilos de vida, setores da população, etc.
 - Identificar as atividades de ócio prejudiciais para a pessoa e a comunidade e conhecer o que deveria ser evitado e o que ocorre como consequência do uso inadequado do tempo livre.
 - Conhecer critérios para escolher, descobrir ou avaliar atividades e possibilidades de ócio, com a finalidade de estabelecer prioridades que estejam em consonância com as habilidades, indicações e necessidades de cada um.
 - Descobrir os mecanismos que regem os hábitos de ócio da sociedade, seus direitos e deveres.
 - Analisar como as atividades de ócio podem ser um âmbito privilegiado para melhorar a qualidade de vida das pessoas e da coletividade.
 - Conhecer-se a si mesmo em relação ao ócio. Formar-se uma imagem equilibrada e ajustada de si mesmo, suas características, possibilidades e limitações.
- (CUENCA CABEZA, 2004, p.19).⁵¹

As formas pedagógicas da Pedagogia do Ócio, segundo Cuenca Cabeza (1995, p.17), são apresentadas como uma atuação que estimula o ócio despertando interesses, oferecendo possibilidades, motivando de diversas maneiras; introduzem diversas atividades de ócio como cursos, aprendizagem de comportamentos, informes das possibilidades valiosas do tempo livre, associação de conteúdos, etc.; facilitam as diversas vivências de ócio com atividades e indicações que permitam o acesso a conteúdos abundantes de ócio como jogos, espetáculos, oficinas; proporcionam informações e formações indicando bibliografia, eventos, acessos de qualquer gênero que ampliem o alcance às vivências do tempo livre, e advertem e buscam proteger dos perigos do tempo livre. Nessa pedagogia, o papel do educador, como um

⁵⁰ Tradução do autor da tese.

⁵¹ Tradução do autor da tese.

orientador, é de conhecer, ensinar e orientar sobre a importância que o ócio tem em nossas vidas, os benefícios e possibilidades de vivenciá-lo.

A pedagogia do ócio deseja contribuir para o desenvolvimento de algumas características pessoais como: - a vivência lúdica: manifesta-se na alegria e no gozo sentidos ao viver a experiência do ócio, desde o seu planejamento à execução e a memória satisfatória do ócio vivido. Também o incremento da fantasia e da criatividade como expressão do desejo e do prazer; - a conquista da percepção de liberdade: quem vive as experiências de ócio entrega-se livremente e mesmo desinteressadamente a elas, vivendo-as plenamente como atividades elegidas como importantes e com a expectativa de realização pessoal sem pressões externas ou obrigatoriedades impostas.

[...] a vivência humanista do ócio é, ou deveria ser, uma experiência integral e relacionada com o sentido da vida e os valores de cada um. Isso pode ocorrer graças à formação. A pessoa formada é capaz de converter cada experiência de ócio numa experiência de encontro. Cada encontro é uma recriação que proporciona vontade de viver. (CUENCA CABEZA, 2000a, p. 64).⁵²

O papel da formação é de extrema importância para o desenvolvimento do ócio autotélico, visto que este se identifica com uma formação que valoriza o conhecimento desinteressado, reflexão, contemplação, criatividade e abertura à transcendência. (Idem, p. 56). É uma “educação para a vida”, personalizada e imprescindível a toda formação humana integral.

3.4 A pedagogia do ócio e a educação da experiência

Uma questão se apresenta aqui quando se trata de experiência. Segundo Larrosa (2004, p. 116), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca”. O cerne da experiência é a capacidade de recepção de um evento em nível sensorial pela pessoa que participa dele. Assim, de acordo com esse autor, a experiência é um ato pessoal, intransferível, de parada no tempo para uma recepção acolhedora dos eventos e para sentir-se parte deles, num processo de abertura e disponibilidade para perceber as sensações que surgem de um evento.

⁵² Tradução do autor da tese.

[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, *idem*, p. 123).

O ócio é, antes de tudo, uma experiência pessoal, que “adentra profundamente no terreno do subjetivo e que adota uma infinidade de expressões, intensidades e significados” (MONTEAGUDO SÁNCHEZ, 2008, p. 81)⁵³. É considerada uma experiência completa, centrada em atuações desejadas e que permitem o desenvolvimento pessoal, ao fazer crescer a satisfação, a autocriação e a dignidade. Experiência que se realiza mediante informação e formação intencional, ao ser consciente do acontecimento, do sentido dado às atividades, do conhecimento vislumbrado, da vontade em estar presente na atividade. É o protagonismo de quem se abre à sensibilidade, que sente, deseja conhecer, se coloca presente e provoca-se a si mesmo.

Também tem um caráter memorável, ou seja, é algo para ser recordado e significado como próprio da história de vida. A experiência de ócio memorável se associa àquelas vivências de ócio que conduzem a experiências positivas, pois resultam em serem significativas, fortemente emotivas e promotoras de mudança ou melhora para o protagonista. (MONTEAGUDO SÁNCHEZ, 2008.)

Fundamentalmente, a experiência do ócio consiste em despertar a dignidade do ser humano e potencializar a vivência de valores pessoais e comunitários. É considerada uma experiência positiva em que a pessoa se autoafirma e se identifica. O horizonte dessa experiência é a vivência da liberdade

É uma experiência que recria e dá vida, relacionada com a vida interior e valores básicos do ser humano. Proporciona a expressão autêntica de si, enquanto escolha livre e motivada pessoalmente. É um caminho de construção do sujeito e fonte de crescimento humano. (FRANCILEUDO, 2013.).

A educação do ócio é essencialmente uma educação da experiência, em razão de que o conceito de ócio anuncia uma experiência: “O ócio é uma experiência gratuita, necessária e enriquecedora da natureza humana”. (CUENCA CABEZA, 2000a, p. 15). A Pedagogia do Ócio propõe que as pessoas se formem para que vivam experiências integrais, quer dizer, plenas, completas e centradas em atividades desejadas, autotélicas e pessoais.

⁵³ Tradução do autor da tese.

As experiências de ócio nos situam em um âmbito que não está dominado pelo dever ou pela obrigação, mas pelas ações com finalidades em si mesmas e por si mesmas. Um âmbito adequado para a realização de atos gratuitos, não guiados por metas ou finalidades úteis; um âmbito distanciado das necessidades de subsistência (comida, bebida, etc.), mas próximas a outro tipo de necessidades humanas igualmente importantes, como a necessidade de saber, atuar, realizar-se, expressar-se ou, em definitivo, ser. (CUENCA CABEZA, idem, p. 46).⁵⁴

Educar ao promover as vivências de ócio, ou educar para o ócio, é propor uma formação em que a pessoa possa fazer a experiência do ócio, ao abrir-se a novas formas de realização humana. É uma formação para viver diferentes estilos de vida e implicar-se na elaboração de um mundo de valores e na ampliação da capacidade de escolha. É a busca da autorrealização, da qualidade de vida e da autossatisfação, que, segundo Cuenca Cabeza (2000a, p. 74), “[...] conduz à autonomia, no sentido da pessoa ser capaz de tomar decisões que, no caso do ócio, servem para melhorar a experiência e a vida.”.

A vivência do ócio é substancialmente pessoal, em que as emoções e afetos são sentidos e interpretados pelo seu autor. Cada pessoa experimenta emoções e sensações radicalmente diferentes, e as interpreta segundo as próprias experiências, convicções, aprendizados e valores, ou seja, toma um sentido através da interpretação que a pessoa faz de si e da vivência a se experienciar.

Exige pensar quem somos, como somos e o que queremos ser, ou seja, está extremamente relacionada com o sentido da vida de cada um. A formação, que é personalizadora, é a única forma de favorecer experiências de ócio.

O ócio é uma atitude tanto de encontro quanto de autodesenvolvimento pessoal. Serve para a identificação pessoal através do conhecimento dos próprios gostos e vontades, bem como das percepções e valorizações dos âmbitos de vivência do ócio e da busca e encontro de situações em que se possa vivenciá-los. Também é o encontro com outras pessoas ou grupos que favorece a realização das vivências, bem como compartilha experiências e facilita as futuras.

O ócio, entendido como experiência com valor em si mesmo, se diferencia de outras vivências pela sua capacidade de sentido e sua potencialidade para criar encontros criativos que dão origem a desenvolvimento pessoal. O ócio vivido como encontro nos entrelaça sempre com a vida dos outros, é uma experiência transcendente que nos abre horizontes de compreensão e de conhecimentos. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 63).⁵⁵

⁵⁴ Tradução do autor da tese.

⁵⁵ Tradução do autor da tese.

A etimologia do termo experiência ajuda-nos a entender o ato de experimentar. A ideia de experimentar carrega tanto o desejo de passar por uma situação ou realizar um evento bem como o perigo de ser surpreendido ao realizá-la.

A raiz *per* de “experiência” está presente em *peritus*, quem teve experiência de, quem é “hábil em algo”, é o experto; encontra-se também em *periculum* que de início, significava “ensaio” e “prova” e, depois, “risco”. *Per* e *peiro* reaparecem também em *portus* (porto e porta). *Portus* em latim e o *porus* em grego significavam a saída que se encontra ao caminhar pelas montanhas. É passagem. O caminho que leva ao porto é *opportunus*. (MATOS, 2007, p. 76).

O perigo, nesse sentido, não é maléfico ou adverso, mas é para aquele que se deixa surpreender, que não paralisa a si mesmo por conta do que é inesperado, mas se abre à novidade. Segundo Ortega y Gasset (1993), citado por Matos (Id. Ibid.): “[...] O radical *per* de *periculum* é o mesmo que anima a palavra experimentar, ex-periência, ex-perto, perito [...]. O sentido originário do vocabulário experiência é ter passado por perigos”.

A busca pela experiência, que parte da superação do receio de se surpreender, faz com que a pessoa que se propõe a viver a experiência abra-se e proponha-se a uma vivência e reconheça o desejo de viver algo do qual não se tem todo o controle do resultado, somente a consciência da vontade e dos próprios gostos. É tanto a vivência do perigo quanto da travessia, da passagem, de experimentar algo que se vislumbra ser positivo.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar [experimentar]. A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo à ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados desta raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego, de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (LARROSA, 2004, p. 124).

O sujeito da experiência é um ser exposto, que se expõe, que se lança à vivência. Não é um ser receoso, mas corajoso, daqueles que apresentam as próprias intenções mas que não têm o controle dos resultados das próprias ações. É um sujeito responsável, mas não controlador.

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e, também, o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a *passage*, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren*, de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas

como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (Id., *ibid.*, p. 124).

Por ser experiência, o ócio é uma vivência de identificação pessoal, de encontro e de abertura de horizontes. É expressão da própria identidade, pois serve para o reconhecimento dos próprios gostos, prazeres, valores e conhecimentos.

Porém, também é uma passionalidade por conta de que o experimentador é um sujeito que se propõe a encontros. Encontro com os meios e ambientes de vivência do ócio, apresentados nas cinco dimensões do ócio autotélico: lúdico, ambiental-ecológico, criativo, solidário e festivo, que faz com que haja um relacionamento entre a pessoa - com suas concepções pessoais e com os próprios conhecimentos, valores e atitudes - e outras pessoas, o entorno, ou objetos com os quais se busca conviver. É um processo de estranhamento, ao reconhecer a diferença; identificação, ao conhecer a novidade do outro; e promoção do diálogo, ao estabelecer uma relação de empatia e de absorção da diferença. Também é um processo de valoração, ao se encontrar com o outro, apresentar o que chama a atenção e o que qualifica como confortável ou desconfortável, como aceitável ou repugnante, positivo ou negativo.

No ato de encontrar, a pessoa reconhece a si mesmo no encontro com o outro e refaz-se a si mesma, ao reconhecer, dialogar e identificar as semelhanças e diferenças em relação ao outro. Sobre essa realidade do encontro, Larrosa afirma que uma das características da experiência é a exposição, ou seja, a capacidade de colocar-se fora de si – prefigurada pelo anteposto *ex* – que não receia em se mostrar, em se colocar para fora para viver o âmbito da experiência.

O sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a *ex*-posição, nossa maneira de *ex*-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (Idem, p. 123).

Encontrar-se, nesse sentido, é se expor, é se abrir à novidade e ao risco da experiência. É se deixar ser abordado e interpelado, e se entregar à experiência como um sujeito receptivo e que se deixa transformar. Heidegger apresenta esta noção, que foi incorporada e citada por Larrosa (*idem*, p. 125), ao afirmar que

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de

atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (HEIDEGGER, 2003, p. 121).

É nessa direção que a experiência de ócio também é ampliação de horizonte, na medida em quem faz a experiência sai transformado, ou seja, incorpora a experiência tomando-a como sua, fazendo com que se torne parte integrante da própria história de vida. A ampliação de horizonte tem a ver com a reelaboração de si a partir da experiência. O sujeito da experiência é um sujeito transformado, que elabora outras visões de mundo a partir do vivido, do sentido e do elaborado. Abrir horizontes faz parte do processo de tomar sentido, de modo que, com as memórias das experiências vividas, se refaz a si mesmo, com elas. É formular novos rumos vitais a partir dos sentidos vislumbrados por conta da experiência vivida e da vontade de se lançar a novas experiências.

[...] é imprescindível que a pessoa seja um sujeito aberto, sensível, disposto a expor-se ao novo, ao distinto, ao desconhecido ou a expor-se de novo a algo já conhecido mas com o objetivo de superar-se, de ir além. Requer uma pessoa capaz de esperar sem saber, às vezes, exatamente o que espera, uma pessoa capaz de buscar sem saber exatamente o que busca. (MONTEAGUDO SÁNCHEZ, 2008, p. 91-92).⁵⁶

São marcas e sinais que apontam os caminhos aos quais se quer percorrer a partir do vivido. São conhecimentos marcantes que formam e desenvolvem a pessoa ao perceber-se transformada pelas experiências vividas. É o que apresenta Larrosa (2004, p. 129): “[...] é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece”.

O saber da experiência, na situação da experiência de ócio positivo, é de abertura de horizontes, tanto de compreensão quanto de satisfação. É nesse sentido que a experiência de ócio positivo potencializa a criação de encontros criativos que dão origem ao desenvolvimento pessoal. É um saber vital, como conhecimento de uma forma singular de estar no mundo, apropriando-se da própria vida e se projetando como protagonista da própria experiência de viver o mundo.

Em razão de a experiência ser algo que nos acontece, que se sucede, que se presencia e que tem sentido para quem a protagoniza, três aspectos são fundamentais para compreender a experiência de ócio: a atitude, a percepção e a interpretação.

⁵⁶ Tradução do autor da tese.

A atitude significa a disposição positiva para o ócio como a curiosidade, inquietação e interesse. A percepção torna mais consciente da ação e suas consequências como um ato de livre-arbítrio. A interpretação é o exercício cognitivo através da qual uma pessoa dá sentido à sua experiência de ócio. (MONTEAGUDO SÁNCHEZ, et. al., 2013, p. 157).⁵⁷

A **atitude** se refere à vontade, ao desejo de querer viver a experiência, algo que é fundamental para a vivência do ócio, por ser uma expressão da liberdade, da motivação intrínseca e do autotelismo. O ato de querer, de se propor a vivenciar o ócio, é fundamental para iniciar a experiência.

A **percepção** tem a ver com a formação para o ócio. Segundo Monteagudo (et. al., 2013, p. 165), “um ócio experiencial valioso não é por acaso ou espontaneidade, mas é um processo formativo no qual se vão abrir novos horizontes, capazes de converter o ócio num fator de desenvolvimento humano”.

O que se espera, a partir do conhecimento e da atuação da pedagogia do ócio, é que as pessoas reconheçam o ócio como um fator de autodesenvolvimento e que carece de autoformação para vivê-lo como um valor, como um sinal de qualidade de vida e da conquista do direito a ele. A percepção de liberdade, em que o ócio é escolhido porque é importante, faz com que a inclinação à vivência do ócio seja algo vital, como uma necessidade de viver este aspecto da vida. Além disso, a busca por vivê-lo, não casualmente, mas com consistência, visto que fala de si mesmo, é expressão da própria identidade. É fruto de uma consciência que sabe da importância de viver o ócio e que se baseia em conhecimentos na busca por âmbitos e oportunidades para vivê-lo com qualidade.

A pedagogia do ócio, como expressão reflexiva e operativa da educação do ócio, quer favorecer que as pessoas conheçam possibilidades ricas de viver o ócio, desejem-no e se proponham a vivê-lo, como parte necessária da sua vida, não como um adendo, mas como uma necessidade vital.

A **interpretação** está baseada nos conhecimentos e habilidades desenvolvidos e conquistados ao viver experiências de ócio e ao projetar novas vivências. O ócio tem a ver com identidade e formação. A vivência do ócio humanista se revela no desenvolvimento do conhecimento desinteressado, na reflexão, contemplação, criatividade e abertura à transcendência.

Tem a ver com sentido de vida, o que quer dizer tanto a interpretação das experiências segundo o conhecimento desenvolvido e as emoções e afetos sentidos quanto a

⁵⁷ Tradução do autor da tese.

recuperação da memória ao relembrar os eventos passados, como também o lançamento de novas oportunidades para viver o ócio. Toda experiência é irrepitível, mas é memorável. Segundo Larrosa, a irrepitibilidade da experiência faz com que o sentido de vivê-la seja a escolha de obter uma oportunidade única. É a vivência do momento presente, do momento oportuno e do “aqui-agora”.

A experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer. (LARROSA, 2004, p. 132).

As experiências de ócio são marcantes, assinalam as consciências e são revividas através das memórias. A memória não é uma simples recordação do passado, mas uma possibilidade de atualização do vivido, de modo que ele representa e interpreta a vida atual. São marcas que apontam sinais no presente e projetam o futuro. É chamada de experiência de sentido, ou seja, se recupera a memória, especialmente dos aprendizados desenvolvidos, dos sentimentos marcantes e dos afetos sentidos e, com esses e a partir desses, valoriza-se alguns aspectos da vida e se faz opções de como viver e como se projetar.

É um exercício da consciência, de assimilar, significar e se transformar. A pessoa que reconhece o valor do ócio busca, responsabilmente ou, melhor dizendo, protagonisticamente, vivê-lo. Viver o ócio exige uma consciência de querer viver e ser responsável por tomar cabo da necessidade de atuar nesse âmbito vital. É preciso que se escolha com liberdade o ócio, visto que ele faz parte da quebra da rotina, do cotidiano, e também do desejo consciente de fazer atividades extraordinárias.

A apropriação e a assimilação têm sentido ao se perceber que o ócio é algo do que se apropriar, ou seja, torná-lo próprio para si. É uma experiência em que se reconhece como seu o que está sentindo, conhecendo, presenciando e provocando. É a atitude da receptividade, da abertura e da aceitação da vivência que se torna parte da vida da pessoa e da comunidade.

Algumas experiências são motivos de transformação, ou seja, de mudança pessoal, permitindo-nos crescer e nos desenvolvermos como pessoas. Por meio da assimilação das experiências, as vivências de ócio começam a tomar corpo, com um aspecto importante e marcante da própria vida, em que um conjunto de experiências forma uma identidade e um caminho de autorrealização. O desejo de que o ócio faça parte do conjunto da vida transforma a percepção de si mesmo, e o sujeito tocado e transformado pelo ócio continua buscando os

frutos satisfatórios dessas experiências ao longo da vida. O ócio se torna, assim, educação e formação ao longo da vida.

O ócio que se vive como experiência satisfatória tem um efeito benéfico que vai além da sua própria vivência, incidindo em todo o nosso ser e proporcionando-nos consequências que se manifestam em outros aspectos de nossa vida e nossas relações com o entorno. (CUENCA CABEZA, 2009b, p. 16).⁵⁸

Cuenca Cabeza (2008b, p. 167) apresenta alguns benefícios da experiência do ócio autotélico, desde que seja uma experiência completa ou substancial e que, por isso, devem ser suscitados e passar por um processo formativo: “autorrealização, autoenriquecimento, autoexpressão, regeneração ou renovação da identidade própria, sentimento de realização, melhoria na imagem pessoal de cada um, interação social e sensação de pertencer ao grupo, e os próprios resultados duradouros da atividade”. Além desses, o benefício mais consistente e duradouro da experiência de ócio é o autoconhecimento por conta da realização de atividades que interessam e agradam a pessoa e que demonstram o sentido que ela formula para a própria vida. É um processo de conhecimento, reconhecimento e de resignificação das experiências pessoais, queridas e prazerosas.

O ócio, como vivência que integra o sujeito e o mundo e/ou a si mesmo, onde os valores sejam pautados no pensar e no agir significativos, voltados para o lúdico, a criatividade, a realização, a participação voluntária, o solidarismo, o bem-estar, o desenvolvimento humano e num tempo que não se limite a uma situação ou contexto específico, mas que reflita muitos tempos, espaços e significados. (PINHEIRO; RHODEN; MARTINS, 2010, p.1143).

As experiências de ócio também são nomeadas como experiências memoráveis. O ócio é memorável à medida que é intencional por ter sido escolhido. Ao ser escolhido, há uma abertura para vivenciá-lo. Ao ser vivenciado, marca a existência e a memória e, a memória ao ser retomada, é interpretada e significada. Vive-se uma temporalidade tridimensional, ou seja, fixa sua realidade no presente, mas se enriquece, na medida em que incorpora significativamente o passado e o futuro correspondentes. É tempo para recordação, que revive a experiência anterior satisfeita, bem como é tempo que promove uma motivação pessoal para novos processos de escolha. Os sentimentos vividos com as experiências de ócio também são compartilhados através das memórias, dos relatos das experiências, especialmente das sensações e sentimentos vividos satisfatoriamente, e que se tornam mais importantes uma vez que são motivadores de novos processos existenciais.

⁵⁸ Tradução do autor da tese.

Ao tratar das experiências memoráveis, Cuenca Cabeza recupera esse conceito de John Dewey, o filósofo e educador estadunidense que viveu entre os anos 1859 e 1952, conhecido como um dos “pais” do pragmatismo norte-americano.

Nossa concepção de ócio se distingue da simples experiência comum, débil e incompleta, como indicara acertadamente J. Dewey afirmando a importância da experiência intensa, vital e processual; da experiência situada no contexto com sentido e um tempo de que se tem consciência da duração, do processo que se inicia e se completa. Uma vivência de ócio assim entendida tem um caráter totalizador, próprio das vivências unitárias e individualizadas, transformando-se em experiência pessoal e aumentando as possibilidades de incidir no desenvolvimento humano. Desta maneira que se pode afirmar, seguindo o pensamento humanista, que somente uma pessoa “cultivada” está capacitada para tornar uma experiência em vivência de ócio. (CUENCA CABEZA, 2000b, p. 13).⁵⁹

Essa distinção entre experiência comum e verdadeira experiência foi retomada por Cuenca Cabeza (2004, p. 41) ao reforçar que as experiências do ócio são caracterizadas como experiências intensas e memoráveis, isto é, “são experiências que seguem um curso processual, de maneira que têm uma concretização que permite conservá-las como recordações perduráveis”. Essas experiências são assim consideradas, pois constituem um todo completo, caracterizadas pela consciência da escolha livre, de onde se abstrai sua qualidade única e autossuficiente.

Para a Pedagogia do Ócio, tendo por inspiração a filosofia da educação de Dewey, a verdadeira experiência de ócio é aquela que se conserva como sendo única, uma recordação perdurável e individualizadora.

Segundo o filósofo estadunidense, em *Arte como experiência*, obra datada de 1934, a experiência é singular quando atinge seu fim em nome do qual foi iniciada, como uma consumação, e não só como um término. Ela tem começo e fim e se destaca como um memorial duradouro. Tem um movimento evolutivo rumo à sua consumação, ao seu desfecho.

As experiências têm um caráter intelectual por seu aspecto de serem livres, por terem sido observadas, pensadas, queridas e decididas. E também carregam as características de serem emocionais, propositais e volitivas. São vividas porque valem a pena intrinsecamente e, por isso, propositais e realizáveis. Segundo Dewey (2010, p. 114), “A experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado”. Tem como marcas um propósito e uma atividade que se dirigem a um fim a se realizar. É emocional e singular, pois é o que motiva a

⁵⁹ Tradução do autor da tese.

pessoa a realizá-la, na abertura ao contato, à experiência, ao outro, que são marcados por suspense, incerteza e desafios até a sua consumação.

Para Dewey (idem, 136), “A fase vivencial da experiência é receptiva. Envolve uma renúncia (...). A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela”. Dewey chama esse movimento de impulsão, que designa um movimento de se expor, colocar-se para fora e para adiante, para ter contato com o meio. “As impulsões constituem os primórdios da experiência completa por provirem da necessidade; de uma sede e uma demanda que pertencem ao organismo como um todo e que só podem ser saciados pela instituição de relações claras com o meio”. (Idem, p. 144).

O sentido da experiência é formulado à medida que a impulsão se torna um propósito conscientemente assumido e o empenho em realizá-lo em atitude intencional em vista de uma finalidade. É motivada pela reflexão que, com um aporte do conhecimento, facilita a consciência a pensar o todo da experiência, a fim de que ela se seja vista como completa.

Aquilo que meramente desencoraja a criança, à qual falta um pano de fundo amadurecido de experiências pertinentes, é uma *incitação à inteligência* para que planeje e converta a emoção em interesse, por parte daqueles que antes tiveram experiências com situações suficientemente semelhantes a que recorrer (...). À medida que as energias assim envolvidas reforçam a impulsão original, isso funciona de maneira mais circunspecta, com discernimento do objetivo e do método. É esse o resultado de toda experiência revestida de significado. (DEWEY, 2010, p. 146). (grifo nosso)

O apontamento que Dewey faz à educação é a incitação à inteligência, para que os estudantes possam fazer a reflexão sobre o processo da experiência, a fim de se sentirem conscientes do seu valor, bem como da preparação para interpretá-la e de lançarem-se a ela.

Para Dewey (1959, p. 153), “Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer”. Para que esse aprendizado ocorra, se faz necessário fazer a reflexão da experiência, a fim de que ela se torne significativa, num esforço intencional de fazer as relações entre a experiência e suas consequências, como uma preparação para futuras experiências, estabelecendo uma continuidade entre ambas. Para Dewey, a significação da experiência consiste em uma previsão – uma tentativa interpretativa de atribuir sentidos, formular tendências e hipóteses. Nas palavras de Dewey (idem, 165) “Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências. (...) Pelo pensamento, nós prevemos as consequências”.

Chauí (2002, p. 161) caracteriza a experiência como uma iniciação, ou seja, uma introdução à participação no mundo, a partir da incitação à própria experiência.

A palavra experiência parece opor-se à palavra *iniciação*. De fato, a primeira, composta pelo prefixo latino *ex-* para fora, em direção a – e pela palavra grega *peras* – limite, demarcação, fronteira –, significa um sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade. A segunda, porém, é composta pelo prefixo latino *in* – em, para dentro, em direção ao interior – e pelo verbo latino *eo*, na forma composta *ineo*, ir para dentro de, ir em – da qual se deriva *initium* – começo, origem. Iniciação, pertence ao vocabulário religioso de interpretação dos auspícios divinos no começo de uma cerimônia religiosa, donde significar: ir para dentro de um mistério, dirigir-se para o interior de um mistério. Ora, se o sair de si e o entrar em si definem o espírito, se o mundo é carne ou interioridade e a consciência está originalmente encarnada, não há como opor *experientia* e *initiatio*. A experiência já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e ideias; nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante, como nosso modo de ser e existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo.

Em *Experiência e educação*, obra escrita em 1938, Dewey (1979, p. 16) afirma que “A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. Nesse sentido, o papel da educação é mobilizar o estudante para que viva não só experiências agradáveis, mas enriquecê-lo com saberes para interpretar as vivências a fim de que se prepare para experiências futuras. Para Dewey, a experiência é completa e de valor quando se percebe que ela estabelece relações ou continuidades, o que inclui um combinado entre experiências que conduzem a um sentido ou uma significação.

As experiências, se forem significativas, influenciam na formação de atitudes, de desejos e propósitos. Para tal, exige uma atividade reflexiva, ao reconhecer as experiências e fazer uma reconstrução delas, tendo em vista a continuidade de experiências. Ao educar para e mediante experiências, o educador propõe tanto eventos, o que exige abertura de vontade para interagir, quanto apresenta conhecimentos para interpretar a experiência tendo em vista a continuidade daquilo que realizou. Para Dewey (1979, p. 41), “Toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido do crescimento, continuidade e reconstrução da experiência”.

É esse sentido da educação da experiência que a Pedagogia do Ócio incorporou da filosofia da educação apresentada por Dewey, ao perceber que, por meio da informação, da promoção e da oferta de chaves de interpretação das vivências, que pode-se favorecer a

educação para o ócio. A Pedagogia do Ócio considera que as aprendizagens das experiências do ócio são importantes para que se tornem uma educação ao longo da vida, de modo que estimulem a atitude desejada de continuar a aprender. É o que declara Cuenca Cabeza (2004, p. 53) ao proclamar a necessidade de promover a incitação do ócio a fim de que “torne possível o diálogo, a abertura e o enriquecimento pessoal e não é algo que surja espontaneamente, para que uma geração valorize algo, conhecê-lo e desfrutá-lo”.⁶⁰

Nesse mesmo movimento, ao apresentar as chaves de interpretação da experiência do ócio, é que Gotya Prat (2008, p. 50) afirma que, para viver o ócio, faz-se necessária a interpretação e a internalização, que precisa ser auxiliada e conduzida por um processo formativo, em que um mais experiente auxilie o menos experiente.

O ócio exige internalização; e a educação, o esforço e a vontade intrínseca fazem com que esta internalização aconteça com mais facilidade e a vivência do ócio não seja algo casual. Na vivência do ócio o indivíduo não é comprador ou consumidor, mas sim protagonista de uma experiência. O ócio é uma vivência satisfatória que se consegue quando o indivíduo atribui significado àquilo que faz (eu sou ou me sinto livre, realizado, feliz...). A chave está na interpretação pessoal, na qual o indivíduo encontra sentido na vivência.⁶¹

Pelo estímulo da assunção dos valores do ócio, a Pedagogia do Ócio quer criar um ambiente formativo de liberdade e independência que opõe o utilitarismo ao bem-estar desinteressado e o aproveitamento do tempo, e busca o progressivo aumento do tempo para si mesmo.

O horizonte da pedagogia do ócio é de orientar as ações educativas a fim de que haja melhor compreensão da experiência pessoal do ócio e das funções que ele proporciona na formação humana. A pedagogia do ócio quer promover reflexões e ações que promovam uma imersão receptiva e contemplativa, capaz de proporcionar experiências intensas, inesquecíveis e catárticas.

Vê-se que a educação do ócio ainda é algo que está por se fazer, e que se faz necessário o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes especiais nos quais se desenvolve a expectativa pela experiência de ócio, que só são implementados através da aprendizagem.

Se o ócio é um tema tão importante como sinalizam os estudos sobre os valores ou as estatísticas relacionadas com o consumo e com o entretenimento, com a diversão, o turismo, os esportes, a prática cultural, o crescente interesse pelo festivo, etc. parece evidente que também deveriam ser um tema de especial atenção educativa,

⁶⁰ Tradução do autor da tese.

⁶¹ Tradução do autor da tese.

quando seu significado cresce a cada dia. Uma observação atenta à realidade nos diz que esta atenção ainda é ausente, que muita gente pensa que o entretenimento e a diversão fazem parte de um algo inato que não se deve tocar, por isso a intervenção educativa deveria ficar distante de qualquer planejamento relacionado com o ócio. (CUENCA CABEZA, 2002, p. 151).⁶²

O convite da Pedagogia do Ócio está em perceber o ócio como uma dimensão, como um valor e um direito humano que vai além da preparação imediata para viver o tempo livre. A educação do ócio busca a capacitação das pessoas para melhorarem sua vida através da participação em atividades e experiências de ócio gratificantes.

⁶² Tradução do autor da tese.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE FILOSOFIA E O ÓCIO: POSSIBILIDADES ORIGINÁRIAS DE FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

*Profundamente, se tivesse garantias de que não pecava, ia fazer o que gosto, isto é, nada.
Mas um nada muito produtivo.
Adélia Prado. “Solte os cachorros”.*

Nos capítulos anteriores foram feitas as exposições das expectativas formativas que a inserção da Filosofia, como componente curricular, pode gerar para o jovem estudante de Ensino Médio. Também foi expressa uma abordagem dos modos de vivência do tempo escolar para a formação humana e uma apresentação do conceito de ócio e da pedagogia do ócio segundo o Instituto de Estudos do Ócio. O presente capítulo intenta indicar as possibilidades de formação filosófica por meio da abordagem das vivências de ócio na produção curricular da Filosofia no Ensino Médio.

Para isso, como já foi anunciado na Introdução, será feita a articulação entre o ensino de Filosofia e os três pilares do ócio autotélico: liberdade, motivação intrínseca e autotelia, para responder à questão de pesquisa: Quais são as possibilidades formativas que a abordagem das vivências de ócio pode apresentar para o ensino de Filosofia no Ensino Médio? Também se exporá com mais detalhes a dimensão do ócio criativo, a fim de associá-lo com a formação filosófica. A exposição dessas possibilidades se dará em forma de ensaio ao articular as possibilidades vislumbradas por meio da análise teórica e documental já exposta nos capítulos anteriores, os quais serão retomados algumas vezes neste capítulo. A forma especulativa de encadear e combinar ideias será o *modus operandi* deste capítulo ao buscar responder à questão de pesquisa de uma forma original e criativa.

Nesse sentido, apoio-me em Rodríguez, que elabora um conceito de ensaio:

[...] um conceito de ensaio, como uma composição textual argumentativa que permite enunciar elementos concretos e abstratos com suficiente conflito, a fim de facultar que o leitor acompanhe o processo de combinação e transformação de ideias, podendo complementá-las ou delas duvidar, por conta de seu estilo de exposição. (RODRÍGUEZ, 2012, p. 92).

Assumo, aqui, a contingência e o limite de produzir este capítulo, visto que ele faz jus ao anunciado no título da tese: possibilidades originárias de formação. São realmente

possibilidades, embasadas teoricamente e argumentadas conceitualmente, que serão expressas a partir de uma compreensão de formação, de conhecimento filosófico e de valor do ócio.

Faço questão de recordar que a Pedagogia do Ócio apresenta dois modos de educar. O primeiro é a educação do ócio, em que se valoriza a recordação das vivências de ócio para valorizá-las como importantes formas de realização humana. Nesse aspecto, a recordação das vivências a serem valorizadas pode ser tanto as dos estudantes quanto as dos professores, pois servem para exemplificar e evidenciar experiências positivas de ócio e relacioná-las com os conteúdos ou temas a serem aprendidos. A segunda é a educação para o ócio, em que se incentivam as vivências de ócio por meio de indicação de atividades e de realização de interpretações de experiências que sejam favoráveis às futuras experiências de ócio. Quer-se, por meio desse duplo movimento educativo - educação do ócio e para o ócio -, favorecer a formação filosófica do estudante do Ensino Médio.

4.1 O ensino de Filosofia e a educação do ócio: as vivências da liberdade, da motivação intrínseca e a autotelia.

Para que haja a vivência do ócio faz-se necessário que a pessoa que o experimente tenha percepções da livre escolha, o prazer e a autotelia. Por mais que seja uma reiteração, reapresento o conceito de ócio que embasa esta tese, a fim de que sua recordação seja bem próxima e visível:

O Ócio Autotélico é, segundo o que já foi visto, uma experiência vital, um âmbito de desenvolvimento humano, é aquela ação interna ou externa que, partindo de uma determinada atitude ante ao objeto da ação, baseia-se em três pilares essenciais: percepção de livre escolha, autotelismo e sensação gratificante. (CUENCA CABEZA, 1995, p. 59).⁶³

Serão analisados cada um desses pilares e como eles podem ser articulados ao ensino da Filosofia, tanto como recordação como promoção da vivência do ócio.

Na perspectiva do ócio autotélico, o primeiro pilar é o da liberdade, e esta é um atributo pessoal e subjetivamente perceptível. A percepção de liberdade para viver o ócio tem a ver com a capacidade de escolha e de ter vontade em implementar alguma atividade. A

⁶³ Tradução do autor da tese.

percepção da liberdade é escolher uma atividade em que não haja sensação de dever a ser cumprido e nem o indivíduo sentir-se pressionado por forças alheias à própria vontade. Consiste no direito à escolha do modo como quer agir sem determinação externa. Essa percepção se baseia na liberdade de expressão do próprio pensamento e do livre-arbítrio, que é a capacidade de autodeterminação da conduta do sujeito que segue a própria consciência. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996). Também se refere à capacidade de tomar decisões e de se responsabilizar por elas.

Tratar dessa percepção de liberdade no currículo escolar é um tema bastante complexo e pode gerar muita controvérsia, visto que a educação escolar básica no Brasil, por mais que seja um direito, é um dever do Estado e da família assegurá-lo, e o curso em uma escola de educação básica é uma obrigação. Reza o art. 208 da Constituição Federal, e reiterado pela LDB no art. 4, inciso I, que a educação básica é obrigatória a todos os brasileiros dos 4 aos 17 anos e deve ser gratuita⁶⁴, e o Ensino Médio tende a uma progressiva universalização de acesso a essa etapa da educação básica.⁶⁵

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 1998a).

A legislação brasileira baseia-se na visão republicana de que o acesso à educação escolar deve ser extensivo obrigatoriamente a todas as pessoas como forma de garantia de cidadania e o acesso a melhores condições de participação do mundo do trabalho e, por isso, é obrigação do Estado oferecê-la gratuitamente a todos os cidadãos. A própria inclusão da Filosofia como componente curricular também foi obrigatória, e seu ensino não é facultado aos estudantes do Ensino Médio. A questão que se apresenta é como tratar de liberdade dentro de tantos condicionamentos e obrigatorialidades, a exemplo de que foi tratado no capítulo 2, sobre os condicionamentos do tempo cronológico, quantificado e periodicizado para alcançar resultados. Pergunta-se, nessa situação, qual é o espaço e o tempo para a liberdade no currículo escolar?

⁶⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional n.º. 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei n.º. **12.796**, de 4 de abril de 2013, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos, ao incluir a educação infantil como educação básica, e sua aplicação será progressiva até o ano de 2016. Desde 2010 a educação escolar obrigatória, de 9 anos, era a partir dos 6 anos de idade.

⁶⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional n.º. 14, de 12 de dezembro de 1996, e pela Lei n.º. **12.061**, de 27 de outubro de 2009, que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

A liberdade é um tema humano e, por isso, pode ser tratado de modo filosófico. Diversos filósofos trataram do tema da liberdade e continuam ajudando-nos a refletir sobre o alcance da liberdade frente às necessidades, limitações e imperativos das vidas natural, social e política, especialmente produzindo críticas contra as formas de tentativa de dominação das condutas pessoais, bem como apresentando possibilidades de ampliação das formas de expressão do pensamento, da linguagem e da ação.

No Ensino Médio, a abordagem do tema liberdade pode ser iniciada ao se ter ciência de que sua existência não é absoluta, e de que, na situação da educação escolar formal, ela é condicionada e institucionalizada. Porém esses condicionamentos não determinam ou impedem a capacidade humana dos agentes escolares de escolher e de decidir. Também é preciso estar consciente de que toda ação educativa na escola é diretiva, porque é intencional, e tem objetivos e metas a serem cumpridas que serão avaliadas em forma de êxito ou fracasso, ou em progresso, retrocesso ou estagnação. Porém a definição de objetivos e metas e dos parâmetros e formas de avaliação é um processo de tomada de decisão pelos agentes escolares. Os condicionamentos e parâmetros institucionais não eximem os agentes escolares de terem que arbitrar sobre a produção de conhecimento no espaço e tempo escolares. A liberdade e as suas possibilidades de manifestação no ambiente escolar podem ser debatidas na produção do currículo escolar, e a Filosofia tem contribuições a oferecer nesse debate. Como um tema filosófico, a liberdade pode ser discutida e analisada no contexto da disciplina Filosofia e, também, no contexto vital dos estudantes e dos professores.

A vivência do ócio requer tempo livre. Tempo este que pode ser disposto com liberdade e em que há liberação das atividades referentes ao trabalho produtivo; em que as necessidades humanas básicas de manutenção da vida como, por exemplo, alimento, descanso, higiene pessoal, cuidados com a moradia, trabalho, deslocamento para o trabalho, dentre outras, sejam saciadas e os compromissos sociais e familiares, tanto os impostos pela associação a um grupo social quanto os autoimpostos, aqueles com os quais a pessoa voluntariamente se compromete, sejam cumpridos. É o tempo da disponibilidade pessoal, para ser utilizado como aprouver à pessoa, em que a pessoa sente-se livre de determinações externas. Utilizar-se das memórias das atividades realizadas nesse tempo, e saber como os estudantes e professores fazem uso dele, pode dar início às discussões sobre a liberdade.

O ensino de Filosofia pode favorecer que tanto estudantes quanto professores ampliem sua capacidade de escolha, ao desenvolver a reflexão sobre as condições de vivência do tempo livre e do trabalho e esclarecer a consciência das pessoas de que são seres que

fazem opções de vida e ampliar-lhes o leque de compreensões sobre os modos de vivência do tempo livre.

Uma das críticas atuais ao modo como o tempo livre é abordado é que ele pode ser causa de degeneração e consumismo, ao invés de promover a liberdade e a autorrealização. Mesmo que o tempo livre possa ser quantificado em relação ao período de tempo em que há a liberação das atividades de trabalho, e sua vivência pode ser totalmente controlada pelos apelos sociais ou do mercado de trabalho. Se forem controladas por esses apelos, o tempo livre será utilizado exclusivamente para o descanso regenerador do trabalho ou para o consumo de bens e serviços ou para outras formas de produção econômica. Assim, o tempo livre continua acorrentado às demandas da produção econômica e a serviço das indústrias do consumo. A falta de esclarecimento sobre formas variadas de viver o tempo livre e a falta de reflexão sobre os imperativos do mercado de trabalho e da produção favorecem a alienação da pessoa e a submissão às tentativas de manipulação e domínio pela produção capitalista, ao invés de promover a percepção da liberdade. Desse modo, o tempo livre perde sua característica de disponibilidade para viver a liberdade e se torna instrumento de servidão e de sujeitamento aos modos de produção e de consumo vinculados à economia.

No ambiente escolar, o professor também precisa deixar-se conhecer pelos alunos como alguém que faz opções, tanto dos temas que serão trabalhados quanto dos modos como conduz a produção do conhecimento no espaço escolar. Que o processo de deliberação, consciente das formas e objetivos que deseja alcançar, é realizado por meio de uma formação que o qualificou para tal responsabilidade e que tem a ver com suas concepções filosóficas. Também é importante notar que há uma variedade de temas e de filosofias na história do conhecimento, e que as opções realizadas ao abordar alguns temas e ou correntes de pensamento são fruto de escolhas fundamentadas e arbitradas pelo professor ou pelo projeto pedagógico da escola. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCN – elencam uma lista com 30 temas que podem ser trabalhados pelos professores de Filosofia, algo que foi sinalizado no segundo capítulo. O documento evidencia que os temas são uma lista de sugestões de conteúdos que servem de referências para a produção de propostas curriculares, os quais não precisam ser todos trabalhados, que outros temas podem ser propostos, desde que sejam pensados para garantir o trabalho do conceito, a visão crítica e o diálogo competente com os alunos. O documento evidencia que “desse conjunto (de temas), o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula”. (BRASIL, 2006c, p.35).

Mas essas escolhas não precisam ser realizadas única e exclusivamente pelo professor como a autoridade no trato com o conhecimento filosófico. Ele pode convidar os alunos a fazerem escolhas ao propor variados temas, leitura de vários filósofos ou de correntes de pensamento a serem estudadas. Também pode apresentar múltiplas formas, metodologias e estratégias para o ensino e aprendizagem da Filosofia, e com os alunos podendo participar das escolhas e ou das elaborações dessas formas, estratégias e metodologias. Como já foi dito, a proposição de textos filosóficos e da orientação do modo de produção do conhecimento é de responsabilidade de quem ensina por conta da sua formação e competência profissional, porém os estudantes precisam sentir-se parte dessa produção, a fim de que a Filosofia não seja identificada como uma exposição professoral ou livresca, ou, no pior dos casos, uma doutrinação a partir de um somatório de conteúdos a conhecer.

Nesse sentido, a produção do conhecimento filosófico que se faz em sala de aula é em conjunto com os alunos que, ao escolherem, estão sendo estimulados a refletirem e justificarem racionalmente as próprias escolhas, conscientizando-se dos motivos que os fazem decidir, manifestando os próprios interesses em alguns assuntos e nas formas de estes serem trabalhados. É uma abertura às iniciativas dos estudantes para que sejam sujeitos da própria aprendizagem, e oferecimento às possibilidades de fomentar o protagonismo dos estudantes, que colocam-se à frente para manifestar o quê e como pensam, para poder escolher e/ou mesmo criar o quê e como querem aprender, vendo-se como coautores de currículo.

Há duas deliberações do CNE/CEB que definem as Diretrizes Curriculares, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Médio, e que apontam o dever de propor metodologias ou organizações curriculares que incluam os estudantes do Ensino Médio como agentes ativos do processo de ensino e de aprendizagem. A Resolução 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no art. 26, parágrafo 3º., que aborda as orientações dos princípios e finalidades do Ensino Médio, prevê que:

§3º. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2010b).

A possibilidade da previsão da escolha do percurso formativo é algo que pode ser introduzido nos modos como se faz filosofia na escola, visto que, por mais que a legislação

aponte que essa característica de organização curricular é um dever da escola, sua aplicação depende do planejamento das políticas de currículo que são implementadas nas escolas por seus agentes, incluindo, neles, os estudantes. E, no caso da filosofia como componente curricular na educação básica, a apresentação dela se faz por meio da demonstração que há várias filosofias e não somente uma versão dela, e de haver possibilidades criativas dos modos que são abordadas, a alusão a essa demanda da diretriz contribui com a sustentação da iniciativa de buscar a colaboração dos estudantes para idealizar e implementar o percurso formativo que vão desenvolver.

A segunda deliberação está contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução n. 2, do CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012. No art. 12, que versa sobre o que deve constar no currículo do Ensino Médio, o inciso II apresenta que, na organização do currículo, devem ser adotadas: “metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes”. (BRASIL, 2012). O estímulo à participação dos estudantes tem em vista que se deseja que eles sejam estimulados a atuar na produção do currículo com iniciativa, ou seja, que eles principiarem processos de ensino e aprendizagem e que sejam partícipes ativos na formulação de estratégias e modos para aprender.

Para que tal iniciativa ocorra, estudantes e professores também precisam se abrir à necessidade de diálogo, visto que suas escolhas pessoais não são determinantes na condução da disciplina, pois esta será fruto de acordo dialogado entre os agentes escolares responsáveis em produzir conceitos nas aulas de Filosofia, algo que foi abordado no primeiro capítulo como um dos axiomas da produção do conhecimento filosófico. O diálogo exige uma atitude de escuta atenta à exposição dos referenciais e das experiências do outro, e abre possibilidades para que todos os interessados possam manifestar a suas concepções e se voluntarie a escutar, analisar e refletir a concepção de alguém diferente de si, mesmo que possa contrariar as próprias concepções, crenças e verdades. Essa liberdade de expressão tem, na máxima do filósofo francês Voltaire, um mote para o diálogo: “Não estou de acordo com o que você diz, mas lutarei até o fim para que você tenha o direito de dizê-lo”.

Também Gimeno Sacristán enfoca a necessidade da abertura, consideração e conscientização das ideias do outro para trabalhar no terreno da educação, para não homogeneizar o trabalho educativo.

É importante considerar as representações mentais dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflito, as imagens que

elaboramos de nós mesmos em relação aos outros. E esse é o terreno da educação. A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma única. Isso há de ser considerado pela política e pela educação no mundo inter-relacionado que nos aproxima física e simbolicamente a todos, em relação ao que nos une, mas também em relação ao que nos separa. (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p.49).

Os professores, ao abrir a possibilidade do diálogo, podem acolher com generosidade as concepções e visões de mundo de uma cultura juvenil que, etária e culturalmente, é diferente da sua. Contudo, apesar da diferença, o professor pode abstrair oportunamente, os elementos propícios das experiências juvenis para iniciar a reflexão filosófica, como também, por meio da convivência com os jovens, conhecer as surpresas e as novidades que podem surgir nos aprendizados ao permitir que os jovens possam sugerir e opinar sobre suas vontades e interesses em aprender.

Lorieri e Rios esclarecem sobre a força do diálogo a possibilitar a reflexão filosófica no campo da educação:

O diálogo ganhará maior consistência na medida em que resultar e, ao mesmo tempo, criar espaço para um exercício de reflexão, de investigação. Investigar, reflexivamente, é uma rica forma de dialogar, no campo da educação. Na busca coletiva de ampliação do conhecimento, os educadores têm oportunidade de derrubar certos preconceitos, apontar contradições, superar problemas. Se acreditarmos que a busca de ampliação do conhecimento não se dá só na direção do que é externo, mas no olhar sobre si mesmo, os educadores têm também oportunidade de falar de si e de sua prática. (LORIERI; RIOS, 2004, p. 69).

As atitudes de acolhida e de escuta são favoráveis à construção do currículo vivo no ambiente escolar, e tornam-se oportunidades ímpares de formação ao conhecer o tempo presente dos estudantes, contrariando a perspectiva de prescrição total do currículo como uma forma de produzir conhecimento alheia à vontade dos agentes escolares.

O ócio autotélico e a pedagogia do ócio, ao ensinarem as suas dimensões, também educam para a vivência da liberdade ao apresentar diversas formas de viver o ócio, como por meio da vivência lúdica, criativa, ambiental-ecológica, festiva e solidária. A apresentação dessas formas de viver o tempo livre também pode ser estimulada por meio do ensino de Filosofia, ao fazer associação entre as temáticas discutidas e as formas de manifestar a liberdade na vida dos estudantes e dos professores. O intuito de estudar tanto o tema da liberdade quanto outros temas de forma que os estudantes percebam-se escolhendo o que lhes mais interessa, estimula-os a identificar formas alternativas de vivências do tempo livre que

não sejam associadas somente ao consumo e à massificação instrumentalizada pelos modos de produção mercantil, ou das obrigações dos compromissos sociais.

Indicar e estimular a vivência do ócio é educar o jovem para o conhecimento de que é possível vivê-lo com liberdade ao escolher o que lhe agrada. Faz-se, assim, tanto como processo quanto resultado do conhecimento da Filosofia, o estímulo e exemplificações da vivência dos jogos e das brincadeiras, do exercício da leitura e da escritura que sejam de interesses pessoais dos agentes escolares, o assistir ou o participar das diversas formas de expressões artísticas, do conhecimento e visita a outros espaços da cidade ou dos entornos dela, como centros históricos, culturais ou naturais. Também podem ser estimulados momentos e espaços de convivência para a discussão de temáticas de interesse dos estudantes, ou de encontros para a celebração da vida, a participação em clubes de estudo, de leitura, de vídeos ou das várias manifestações culturais, ou também a participação em associações de voluntariado, esportes e interesses políticos e sociais.

A partir da descoberta de alternativas de vivência do tempo livre, tanto como opção quanto criação de formas de vivenciar o ócio, o ensino de filosofia forma para a liberdade, que se apresenta cada vez mais lúcida das formas e possibilidades de realização humana.

A segunda vivência do ócio é a motivação intrínseca, que é identificada pela busca do prazer em realizar a experiência do ócio. O prazer é a sensação de que a busca da realização da atividade causa bem-estar e satisfação da vontade de quem a pratica. Também tem referência subjetiva, visto que o prazer tem a ver com o que causa agrado a quem o desfruta, e está intimamente ligado à vontade, à disposição e ao contentamento.

O prazer é outro tema intrinsecamente humano, ligado a suas paixões e suas sensações de agrado e, por isso, um tema que pode ser abordado pela Filosofia. Há, como já apresentado, uma corrente filosófica que trata do prazer como uma das finalidades da ação humana, que é o hedonismo, em que o ócio se nomeia com um prazer hedonista. A sensação prazerosa, por mais que seja algo advindo da emoção, está ligada diretamente com a intenção, ou seja, com a vontade e com o desejo.

Blackburn, ao escrever sobre o verbete ‘prazer’ em seu dicionário, comenta que

O prazer parece antes uma qualidade da consciência, intimamente relacionada ao contentamento ou à felicidade, mais do que a qualquer outro elemento da experiência consciente. O prazer tem muitas vezes sido apresentado como a finalidade de toda a ação porque é o que de fato nos motiva ou porque há uma contradição latente na ideia de uma ação que não seja assim motivada. (BLACKBURN, 1997, p. 308).

Destacam-se dois aspectos acerca do prazer, contidos no comentário acima. O primeiro de que ele é uma qualidade da consciência, ou seja, o prazer é uma forma de identificação de uma sensação querida e que busca ser atuada na realização da ação. Ele é causa consciente de algo que se quer alcançar e expectativa a ser alcançada durante ou na finalização da ação. O outro aspecto a ser destacado é seu caráter ativo, ou seja, não se tem prazer somente pela expectativa consciente, mas sim pela vontade posta em ação, em atividade, em realização. Essas reflexões acerca do prazer, na vivência do ócio, são importantes para relembrar que o ócio é uma experiência querida, que tem significado para quem a pratica e é memorável, pois marca a existência da pessoa.

A questão que se vislumbra, ao se tratar do prazer que o ócio favorece para a formação filosófica, é como estimular o prazer que faz ir em busca do conhecimento filosófico nas condições do tempo e espaço da escola? Uma questão problemática, ao modo da filosofia, e radical, visto que é preciso, por meio do componente curricular, despertar para o gosto e o prazer do pensamento crítico, conceitual e criativo da Filosofia e de despertar para a reflexão filosófica, com indicam as OCN (cf. BRASIL, 2006c, p. 33), já apontadas no primeiro capítulo desta tese.

Acredita-se que o papel do professor de Filosofia, nesse sentido de estimular o gosto, é desafiador, especialmente quanto a estimular para o prazer de aprender Filosofia. Para tal, é preciso abrir o diálogo com os estudantes, saber de que eles já gostam, a fim de poder fazer relações com as experiências deles para poder ensiná-los a gostar de Filosofia. O conhecimento das experiências de ócio dos estudantes é uma forma interessante de abordá-los e de se aproximar deles nesse sentido.

A típica pergunta que os estudantes fazem no início dos cursos de Filosofia, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, ‘para que serve a filosofia?’, é um sinal de que esse conhecimento e suas possibilidades de atuação são desconhecidos dos estudantes, e seu uso para poder fazer a leitura de si e do mundo ainda não é colocado em ação. O professor de Filosofia, assim, precisa aproximar-se dos alunos para conduzi-los a experimentar o gosto e guiá-los para quererem ter prazer em refletir ao modo da filosofia. Além de uma incitação, o professor, nesse sentido, é um sedutor para a filosofia, para o prazer de conhecer a filosofia e para o prazer do exercício do pensamento filosófico.

Chauí e Savian Filho, na apresentação da coleção de livros *Filosofias: o prazer do pensar*, apontam para a questão do exercício do prazer que a Filosofia conduz.

Atualmente, fala-se sempre que os exercícios físicos dão muito prazer. Quando o corpo está bem treinado, ele não apenas se sente bem com os exercícios, mas tem necessidade de continuar a repeti-los sempre. Nossa experiência é a mesma com o pensamento: uma vez habituados a refletir, nossa mente tem prazer em exercitar-se e quer expandir-se sempre mais. E com a vantagem de que o pensamento não é apenas uma atividade mental, mas envolve também o corpo. É o ser humano inteiro que reflete e tem o prazer do pensamento! (CHAUI; SAVIAN FILHO, 2010, p.7).

Outro excerto clássico da filosofia, que exalta o prazer de conhecer pela filosofia, é o de Descartes, na carta-prefácio em *Os princípios da filosofia*. Nela, o filósofo apresenta a satisfação de fazer uso da filosofia para o conhecimento da vida: “Ora, é propriamente ter os olhos fechados, sem tratar jamais de abri-los, que é viver sem filosofar; e o prazer de ver todas as coisas que nossa vida descobre não é comparável à satisfação que dá o conhecimento daquelas que se encontram pela filosofia”. (DESCARTES, 1997, p.80). Este excerto indica que o prazer sensorial de ver com os olhos a vida não se compara com o prazer da descoberta que o conhecimento filosófico oferece para a condução da vida. Tanto que Descartes propala que o conhecimento filosófico é mais necessário que os olhos para a tomada de decisões e para orientar a própria vida. Faz-se interessante notar o quanto é prazerosa a descoberta de conhecimentos que ajudam as pessoas a entender melhor a vida e se posicionar nela, ou um conhecimento que colabora com a percepção de coisas ou entendimentos que não eram claros e que, por meio da reflexão ou da leitura interpretativa de um texto ou de um diálogo, passam a ser melhor entendidos. O prazer da descoberta e da formulação de um conhecimento é algo sentido, e indescritível, tamanha a alegria conquistada. O estudo da filosofia também é um espaço de vivência, do prazer e da alegria do conhecimento⁶⁶.

Lorieri e Rios fazem menção à alegria na escola como movimento que vibra ao querer fazer bem e realizar o bem.

É nessa medida que, para que a nossa proposta não seja romântica ou ingênua, necessitamos reconhecer que a instalação da alegria em nossas escolas se apresenta como um *ideal*, algo que não está pronto, mas que, pelo fato de ser desejado e necessário, impulsiona-nos a ir à sua busca. O ideal só ganha sentido se for *possível*. E é *no real* que podemos encontrar a possibilidade. Ou criá-la, quando não estiver pronta, o que ocorre muitas vezes. (LORIERI; RIOS, 2004, p.58).

⁶⁶ Sinto a necessidade de partilhar o quanto me é prazeroso reconhecer quando um aluno ou aluna do Ensino Médio faz uma interpretação de texto ou expressa seu pensamento de forma inovadora, ou até mesmo descobre algo por si mesmo(a) e faz questão de compartilhar comigo, enquanto seu professor. É uma satisfação do trabalho bem realizado, pois colaborei com a formação do aluno para ampliar sua capacidade crítica, criativa e inovadora. Voltar a repetir, é um prazer que motiva a querer continuar a ensinar.

A simples menção ao prazer que a filosofia pode conferir tem pouca possibilidade de fazer com que os jovens experimentem a novidade desse conhecimento. Por isso, o reconhecimento, a menção e a reflexão das vivências de ócio dos estudantes podem ser um ponto de partida para atraí-los para a reflexão filosófica.

Sabe-se que a reflexão é necessariamente um ato de vontade, de querer apropriar-se com mais propriedade dos próprios pensamentos, dos próprios sentimentos e das próprias ações por meio da análise da realidade interior a fim de conhecer, avaliar e ordenar os motivos, as intenções e os motivos dos pensamentos formulados, para que eles sejam cada vez mais conscientes, fundamentados e bem argumentados. Por ser um ato de vontade, é necessário a reflexão e o querer arriscar-se no sentido de produzir essa reflexão, ou seja, da pessoa, ao refletir, querer, aprofundar os próprios pensamentos, emoções e ações para problematizá-los. E essa vontade pode acontecer quando os estudantes são tocados a pensar a própria existência, a fim de possibilitar uma vida com melhor qualidade, que estimula o desejo por mais bem-estar e com mais gosto por viver. E que os estudantes encontrem na Filosofia uma aliada a oferecer mais qualidade a essa vontade que dá mais gostos ao viver e ao conhecer o mundo e a si mesmo.

O ponto de partida da reflexão é a existência de quem reflete, aquilo que toca a existência da pessoa, o que lhe afeta, por aquele que faz a experiência. O recurso à filosofia é o instrumento de análise, de novidade da leitura e de ampliação de compreensão. Nesse caso, a abordagem das vivências de ócio é um auxílio para conhecer o que se passa na experiência livre dos estudantes, ao ser-lhes permitido expressar o que lhes dá prazer para, a partir desse prazer, conduzir a outros prazeres, como os das descobertas e formulações que o conhecimento filosófico possibilita. A tomar como ponto de partida as vivências de ócio, no ensino médio, busca-se uma apreciação das experiências prazerosas das pessoas e, por meio da leitura e reflexão filosófica que os estudantes estão sendo iniciados, ler e analisar essas experiências a fim de torná-las mais compreensivas e significativas.

A dimensão lúdica do ócio autotélico ajuda tanto professores quanto estudantes a perceberem quanto esse aspecto da vida pode ser princípio de reflexão filosófica ao captar do lúdico, como forma de manifestação da existência humana, como o jogo e a brincadeira, signos de humanização alegre e prazerosa. Desde a tenra infância até a mais vivida velhice, as motivações de viver o jogo e a brincadeira, fortes expressões do lúdico, fazem com que na vida se manifeste o caráter do rompimento com o que é cotidiano e ordinário, abrindo espaço às sensações do inesperado, do novo, da inventividade, da fruição, e do gozo de momentos

particulares em busca de viver a alegria. Viver a ludicidade manifesta a vontade de vivermos experiências que nos levam a desejar e experimentar as sensações do gozo e da alegria, e que eles são formas de expressão da singularidade vida. O gozo e alegria também são formas de expressar como vivemos o entusiasmo com os momentos presentes e como nos sentimos autorrealizados ao viver e rememorar as experiências lúdicas.

A tomada de consciência e a reflexão do lúdico demonstram como a realização humana não é vivida somente nos resultados de uma vida operosa, cheia de deveres e compromissos e que conduzam a finalidades instrumentais, mas que também há formas de realização humana que se vive por meio de atividades gozosas, criativas e que produzam alegria, êxtase e bem-querer.

Para isso, o professor de Filosofia também precisa estimular-se a ter prazer em conhecer a realidade juvenil, com suas culturas, gestos, manifestações, jogos, brincadeiras e diversões, por meio dos quais os estudantes manifestam a própria vida. É do universo juvenil, com aquilo que os jovens gostam de fazer, ouvir, ler, aprender e se manifestar, que são captados os elementos para a introdução dos prazeres que o conhecimento filosófico pode lhes oferecer.

O professor também é modelo de orientação do prazer em aprender filosofia ao partilhar o gosto que tem pelo conhecimento filosófico, e de como o seu uso e entendimento lhe oferecem contentamento em fazer suas leituras de si e de mundo. Ao partilhar as próprias experiências, visões de mundo, leituras e filosofias às quais se vincula, demonstrando como construiu com gosto os conhecimentos que tem e que continua elaborando, incentiva os seus estudantes a buscarem fazer filosofia como algo importante para a própria vida. É aquele que, por estar presente na vida dos estudantes como o sendo o filósofo mais próximo deles, indica leituras tanto filosóficas quanto dos textos da cultura em geral que aprecia, apresenta textos, filmes, imagens ou canções que colaboram com a reflexão dos estudantes, apresenta ajuda a fazer interpretações e construir significados por meio da reflexão e acompanha a elaboração de conhecimento, como tanto guia quanto sinalizador de caminhos múltiplos de realização da existência. É o momento de apresentar-se como amigo, com a amorosidade de quem é amante da filosofia e também gosta de quem manifesta o desejo de aprender a filosofar.

Nesse sentido, o professor pode se apresentar como um cicerone na iniciação ao gosto pela filosofia, ao estimular os estudantes a gostar daquilo que ele gosta. Para tal, o professor precisa ter em mente que a Filosofia é, enquanto componente curricular, algo que é novo para os estudantes do Ensino Médio, visto que ela só é obrigatória nessa etapa da

Educação Básica⁶⁷. Ser guia no gosto, em vista de sentir prazer por meio da iniciação a um conhecimento, é buscar estratégias para motivar os estudantes a se arrisquem a experimentar esta novidade, ao quererem descobrir as alegrias em conhecer e compreender o mundo e a si mesmo ao modo da filosofia, algo que o professor já viveu e vive porque faz filosofia. É quem apresenta os caminhos pelos quais os estudantes encontrarão prazer e alegria semelhantes ao que possui ao produzir conhecimento filosófico. Para isso, precisa apresentar também como vive e reflete os próprios gostos, prazeres, e como se abre às novidades e criatividade do pensamento filosófico. O professor, desta forma, é tanto indicador como incitador e entusiasmador à vivência da experiência do conhecimento filosófico.

E, se faz referência à experiência do ócio, também é motivador, estimulador e guia nas possibilidades inovadoras de vivência do ócio. Ajuda os estudantes a aprender que sua vivência é possível e, mais do que isso, é também realizadora e prazerosa. Não é só um anexo da vida, mas parte integrante e importante dela, e merece atenção e respeito. A leitura e interpretação de que o ócio pode ser vivido, sem ser visto como um erro ou uma falta moral ou como uma indolência e, que sua vivência pode ser dignificante para o ser humano, é um estímulo que o professor de Filosofia pode apresentar aos estudantes e incentiva-los a viver o ócio e a se preparar para vivê-lo com qualidade.

O último pilar a ser analisado é a autotelia, a finalidade intrínseca da vivência do ócio. Esta palavra, advinda da cultura grega, designa aquilo que tem sentido para si mesmo, que não tem um resultado para além dele próprio. Segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2007), a autotelia “é a propriedade de quem determina por si mesmo a finalidade dos próprios atos”. A experiência de ócio é uma experiência autotélica, pois a realização da atividade é a razão de sua existência. Sua finalidade está na própria atuação e não vislumbra um benefício para ser alcançado além do gozo dela mesma, como algum prêmio futuro a se conseguir ou uma forma de mediar outra conquista. Como apresenta Cuenca Cabeza (2008a, p.38) “o ócio é atividade que não busca nada fora de si mesma, atividade que tem seu fim, no si mesmo pessoal”. É a percepção de que, por meio da atividade, não se instrumentaliza ou capacita para uma produção, mas o seu gozo é o usufruto da própria ação. Para que a atividade tenha essa percepção de autotelia, basta que quem a pratica goste do que faz, faça-o com liberdade e queira satisfazer-se com a realização da

⁶⁷ Salvo se em alguma escola incluiu a Filosofia como um componente curricular do Ensino Fundamental no seu Projeto Político Pedagógico, ou se algum estudante participa de alguma iniciativa de estudo de Filosofia fora da escola.

atividade. A percepção da autotelia é uma questão de identidade, daquele que se vê naquilo que faz, que decide fazer atividades em que sinta o desejo de gozar a vida.

Por isso que a autotelia é uma conquista da consciência autônoma, da percepção de que não é preciso justificar a realização de uma atividade pelos fins ou imposições que sejam alheios à própria vontade pessoal e aos próprios desejos de realização. É fruto de uma consciência que escolheu o ócio porque é um valor em si mesmo, e não um descanso do trabalho e nem um modo de alcançar um bem material ou uma posição social. Como já explanado no capítulo 3, não tem a ver com autossuficiência ou com independência absoluta, mas, sim, com autodeterminação e com a capacidade de decisão com liberdade e emancipação.

A partir desse entendimento da autotelia, a questão que se formula é como relacionar essa característica do ócio com a Filosofia. Parto do entendimento expresso por Severino que afirma que a Filosofia é um conhecimento que é fim em si mesmo, e que seu intuito é a compreensão.

Mas as formas de conhecimento não especificamente filosóficas buscam um sentido voltado para uma finalidade que está sempre além desse sentido que se busca. O conhecimento por elas obtido é útil, serve para alguma coisa concreta, tem sempre uma função a desempenhar no contexto da existência concreta... O sentido eventualmente encontrado é sempre uma mediação, um meio para outro fim, que está fora dele, ligado ao processo vital da humanidade. Já no caso da filosofia, ocorre a busca de um sentido que, por assim dizer, termina em si mesmo, busca-se compreender apenas por compreender, não há outra finalidade externa a essa compreensão. É como se essa compreensão, embora não acrescentasse nada à capacidade do homem de dominar o mundo, lhe trouxesse alguma autossatisfação. O homem se realizaria tanto mais quanto maior fosse sua compreensão da realidade. (SEVERINO, 2014, p.85).

Para Severino, a compreensão filosófica da realidade é autotélica, ou seja, tem um fim em si mesma, e sua finalidade, enquanto conhecimento, é a compreensão da existência humana como um todo. A finalidade do conhecimento filosófico é produzir a filosofia e o filosofar como forma de entendimento da vida, finalidade essa que se encerra em si mesma e não produz instrumentos para suprir necessidades ou criar produtos ou artefatos. Nesse sentido, a filosofia produz-se a si mesma. Severino, em outro trecho, explica essa finalidade autotélica da filosofia: “Formas de conhecimento cuja utilidade e finalidade não vão além do próprio processo, não sendo voltadas diretamente para as exigências imediatas do sobreviver nem para as necessidades concretas dos homens”. (Id., *ibid.*, p. 86).

A explicitação dessa forma de compreensão da finalidade da filosofia, que não está estritamente ligada a uma produção que não seja ela mesma, faz com que a questão sobre a

utilidade da filosofia precise ser abordada e argumentada a fim de que ela ajude os estudantes a utilizarem-na para elaborar compreensões de si e do mundo e, assim, façam filosofia. E ela é justificada por si mesma, por ser um conhecimento necessário para elaborar um estilo de compreensão da existência de modo teórico, racional, crítico, profundo e abrangente.

A exposição da origem da filosofia, na Grécia Antiga, em que os homens livres viviam na condição da *skholé* grega, do tempo dedicado a si mesmo para o cultivo da mente e da contemplação (cf. GOMES, 2008, p. 21), ajuda a entender sua identificação como autotélica. Da vivência do ócio nasceu a filosofia, e nesse sentido ela pode ser associada ao ócio, pela ação livre de alguns homens e mulheres que buscavam produzir significações racionais, críticas e criativas para a existência humana por meio da filosofia e, por isso, filosofam.

O convite que se faz, ao associar filosofia e ócio, é estimular que os estudantes, por meio dos conteúdos e dos métodos das filosofias, possam fazer esse exercício do pensamento livre, criativo e racional, e possam refletir sobre si mesmos, sobre suas condições vitais, seus processos decisórios, sobre as relações sociais que estabelecem, sobre os modos como expressam a própria identidade em relação aos demais, para apropriar-se da própria existência com mais racionalidade, criticidade e criatividade. Também contribui com o conhecimento de variadas outras formas de vivência da existência humana ao saberem como outras pessoas estabeleceram critérios e valores para pensar e criar as próprias vidas e inaugurar novas formas de interpretar, de se posicionar e agir no mundo, ao assumir a autonomia de pensamento e ação que desenvolveram.

A possibilidade de reflexão sobre a autotelia é o desenvolver o pensamento crítico e criativo sobre si mesmo, de ter consciência de si mesmo durante a vivência do ócio. Como este é uma experiência subjetiva, o que é interessante para um pode ser aborrecedor para outro. O esclarecimento da própria consciência dos estudantes por eles mesmos, dos modos como satisfazem a si mesmos nas atividades que realizam, como elaboram os seus objetivos, buscam informações e vivem suas experiências pessoais e as qualificam como significativas, contribui com a formação da autotelia como compreensão de si, no ócio. Conforme afirma Cuenca Cabeza ao versar sobre a consciência de si mesmo no ócio:

[...] com a finalidade de promover as experiências de ócio significativas, os educadores devem ajudar as pessoas a adquirir consciência do seu conceito de ócio por meio da expressão das preferências, participações, finalidades, habilidades, atitudes e satisfações das formas de viver o ócio. O ter consciência de si mesmo

pode contribuir para que as pessoas possam viver novas experiências de ócio que lhe sejam satisfatórias. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 219).⁶⁸

Um das áreas importantes de estudo da Filosofia é o da antropologia filosófica, tema que investiga o ser humano a partir das questões ‘o que é o homem’ e ‘o que o homem pode fazer dele mesmo, mediado pelas condições históricas e sociais’. É o esforço do próprio ser humano em tematizar a si mesmo ao questionar-se e a argumentar sobre si como sujeito e objeto do próprio pensamento.

Mais especificamente, a tarefa da antropologia filosófica deveria ser considerar o homem não simplesmente como natureza, como vida, como vontade, como espírito, etc., mas como homem, isto é, relacionar o complexo de condições ou de elementos que o constituem com seu modo de existência específico. (ABBAGNANO, 2000, p. 68).

Uma das características da abordagem da antropologia filosófica é pensar como o homem projeta a si mesmo. Na intencionalidade da sua subjetividade, propõe-se a agir no mundo, produzindo-o e produzindo a si mesmo. Assim, é histórico e produz a história. Não é uma mera sucessão de fatos, mas um projetar-se a si mesmo em vista das suas intenções e das suas valorações. É retomar a questão básica ‘o que é o homem e o que ele faz de si mesmo’, ao desenvolver sua subjetividade e relacionalidade. É o ser humano que se forma em meio às relacionalidades com as quais convive; que faz escolhas epistemológicas, ao lidar com a verdade; escolhas éticas, ao perceber e dar importância aos valores; e escolhas políticas, ao implementar ações que impactam na vida em sociedade. A formulação e assunção de ideias e de atitudes que faz com que o ser humano forme-se a si mesmo, segundo as imagens que faz de si.

Esse é o grande desafio que cada um encontra na vida. Sua tarefa básica e intransferível é demarcar os rumos da sua própria existência, da qual não pode se furtar sob o risco de não se construir como pessoa, a saber como um ser capaz de se autodeterminar livremente. Abrir mão dessa tarefa significaria deixar de configurar a si mesmo, isto é, abrir mão dos seus projetos de vida, das diferentes possibilidades de sua própria realização pessoal e social. (KUIAVA, 2009, p. 56-57).

Ao invés de sentir-se objeto dos feitos dos outros, ao investigar a si mesma a pessoa torna-se sujeito do seu conhecimento, produz o autoconhecimento e faz-se também projeto. Fazer-se projeto é uma das possibilidades do sujeito autônomo e emancipado. Emancipado no sentido etimológico, do latim “*ex-manus-capere*” – soltar, tirar a mão de, sair da captura, pôr

⁶⁸ Tradução do autor da tese.

fora de tutela – a fim de que as pessoas sejam livres e libertas para pensarem-se a si mesmas. Este é um dos desejos da filosofia: que os estudantes tenham o gosto pelo pensamento crítico, de modo a se fazerem a si mesmos, como cidadãos autônomos e autênticos. Por isso que um dos temas da filosofia deve ser antropológico, ou seja, pensar a própria formação e educação humana.

Também pode fomentar a autoformação, ou a arte de formar-se a si mesmo, pela formulação de questionamentos sobre a própria identidade e vontade; buscar tanto em si mesmo como em outros pensadores parâmetros para respondê-los; ensaiar respostas e produzir conceitos; e assumir as respostas como próprias, a fim de estabelecer a forma para si mesmo e implementar as forças para que se constitua segundo o seu projeto. O conhecimento do que é a autotelia e de que ela faz parte da identidade humana é importante para esclarecer e favorecer o processo da autoformação.

Mesmo que a inserção da Filosofia como um componente curricular tenha sido na forma de uma obrigatoriedade, e que os estudantes do Ensino Médio não podem se furtar a estudá-la, a meta da sua formação - que é a formação de uma pessoa mais consciente, crítica e criativa dos próprios pensamentos e que produza reflexões ao modo da filosofia - não se alcança sem que ela seja um ato de vontade e de autonomia do estudante. Nesse sentido, o desenvolvimento da disciplina será um constante convite para que o estudante pense a si mesmo, para que ele aprenda a fazê-lo desde o contato com a Filosofia na escola, mas que seja uma estratégia para pensar a própria vida além dela, não só na continuação dos estudos em outro nível de ensino e nem na inserção no mundo do trabalho produtivo, mas em todos os aspectos da existência. Por isso que reitera-se, aqui, que conhecimento é estratégia de vida, e a vida pode ser refletida, criada e recriada em sua inteireza, tendo o conhecimento filosófico como um aliado nesse processo de pensar e fazer a vida.

Refletir sobre o ser humano - e este localizado temporalmente num nível de ensino e no espaço da escola básica, como ponto de partida -, é também ajudá-lo, por meio do ensino de filosofia, a agir por própria vontade e a ter expectativas vitais que não sejam limitadoras, preconceituosas ou instrumentalizadoras do próprio ser humano. Acredita-se que com o ensino de filosofia, que ajuda os estudantes a pensar as diferenças e as várias matrizes e possibilidades do pensamento, o estudante pode ser estimulado a sonhar, a imaginar e a projetar-se a si mesmo nesses sonhos. Aqui, os sonhos não são identificados como devaneios ou quimeras, com a ilusão ou a fuga da realidade para um universo inatingível. Os sonhos, ao ser abordados pelos vieses da filosofia, serão temas a serem examinados e idealizados como

formas de imaginar, de inventar e de formular e propor ideais e utopias. E essa possibilidade de estimular o sonho e descrever os ideais ajuda os estudantes a elaborarem as próprias utopias⁶⁹, ou seja, a descrever e sugerir quais são as expectativas que eles têm de uma sociedade ideal e quais são as críticas que fazem do momento e da situação da sociedade presente, como também dos processos que imaginam ser necessários para que as mudanças ocorram em vista dos seus ideais. A apresentação de algumas filosofias que elaboraram utopias, tanto como críticas sociais quanto como germinação de processos sociais em vista da transformação social, contribui com os estudantes para elaborarem as suas críticas e formularem seus sonhos.

Nesse sentido que Matos também questiona da possibilidade do ensino da filosofia ser um convite à reflexão sobre a utopia na formação dos jovens estudantes.

Não seria necessário e urgente concebermos práticas que visem à superação do conformismo, do individualismo e do pessimismo? Como as seduzirmos à construção de bandeiras de lutas que acenem com utopias que vislumbrem um novo amanhã? Um homem e uma sociedade novos decerto surgirão do homem e da sociedade velhos, pois a utopia se constrói a partir de possibilidades cujas raízes se encontram fincadas no chão da história. Para isso, é preciso vermos e reinventarmos a visão. O ensino de filosofia certamente poderia provocar a manifestação do desejo de sabermos sempre mais para interagirmos com o tempo a que chamamos “hoje”. (MATOS, 2013, p. 197).

Uma questão que emerge dessa abordagem da autotelia, vivida tanto na formulação do conhecimento filosófico quanto na vivência do ócio, que precisa ser tratada é sobre o tempo possibilitado para a formação da autotelia. Para haver essa consciência de si, ao refletir sobre as vivências de ócio, é preciso que haja tempo para haver elaboração da pessoa, que haja tempo para a fruição, para a criação e para a imaginação.

Um tempo em que a pessoa, ao encontrar-se com os próprios pensamentos e com os pensamentos de outros autores de pensamento, possa parar para refletir e para elaborar as compreensões que acredita serem necessárias para viver com mais consciência e autonomia. Esse aspecto temporal não pode ser desconsiderado, e deve estar no horizonte de quem ensina - algo que foi abordado no segundo capítulo sobre o tempo para a formação da pessoa. Aqui cabe lembrá-lo, pois, sem uma necessária abordagem do tempo pessoal para pensar com

⁶⁹ Utopia é uma palavra originada da obra de Thomas More, *Utopia* (1516), e foi formada de dois vocábulos gregos: "ου" (não) e "τοπος" (lugar), e significa "que não está em nenhum lugar". O seu uso designa o projeto de uma sociedade ideal e perfeita.

Segundo Abbagnano (2000, p. 987), a utopia “representa a correção ou a integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente. Como muitas vezes aconteceu, essa correção pode ficar no estágio de simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se numa espécie de evasão da realidade vivida. Mas também pode tornar-se força de transformação da realidade, assumindo corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e encontrar os meios da inovação”.

cuidado, para analisar e elaborar os entendimentos dos pensamentos tanto de outrem como os próprios, como para tempo para criar os próprios pensamentos e ideais, esse ensino para o pensamento ideal e criativo não acontece. O tempo da contemplação, ou seja, da especulação teórica, crítica e criativa que precisa estar no horizonte da formação filosófica que é iniciada no Ensino Médio. O tempo para que as leituras de si e de mundo, e compreensões de si e do mundo a serem elaboradas individualmente, mesmo que seja no espaço da coletividade da sala de aula ou da escola, precisa ser garantido, como forma de vivência e aprendizagem da autotelia, do pensamento de si para si mesmo.

Para tal, é preciso estar atento para que não haja a hiperescolarização do tempo do estudante ao se acreditar que há todo o tempo disponível para a filosofia ou para o filosofar, por ela ser epistemologicamente e moralmente boa para a formação do estudante. Garantir a possibilidade de vivência livre do tempo é ter a crença de que é preciso ter liberdade para fazer o que se quer, e que as orientações formativas são para a conquista da liberdade e da autoformação. Trilla (2006, p. 166) ajuda-nos a esclarecer sobre a necessidade de garantir a liberdade de escolha no tempo livre e alertar-nos acerca da tentativa de controlar também o tempo livre dos estudantes.

Caso se parta da premissa de que o tempo livre é um direito de todos, incluindo as crianças, e de que para estas é um marco idôneo para acolher uma série de atividades e processos necessários ao seu desenvolvimento (jogos, relações horizontais de socialização, etc.), a consequência será uma intervenção educativa nesse tempo (extraescolar) que, mais que pretender instrumentalizá-lo ou rentabilizá-lo, deve tentar protegê-lo, potencializá-lo e orientá-lo na direção de um uso realmente livre e responsável, prazeroso, dignificante e autoformador. Contrariamente a isso, parte das atividades extraescolares às quais são submetidas as crianças, em vez de estimular o que o ócio possa ter de formador, o que realmente faz é reduzir drasticamente o tempo livre. Naturalmente, é muito bom que as crianças pratiquem esportes, que aprendam outros idiomas, informática, piano, dança, entre outros. Frequentemente elas realizam essas atividades com um alto grau de prazer e tendo participado da decisão de realizá-las. No entanto, também é certo que, às vezes, constituem uma imposição, que ademais é vivida tediosamente. Quando isso ocorre, a instrumentalização pedagógica do tempo livre se contamina pelo que geralmente compõe os piores aspectos da escola, e o extraescolar se converte então em nada mais que um tipo de pluriescolaridade. (TRILLA, 2006, p. 166).

O tempo para pensar, para elaborar entendimentos e produzir conceitos precisa estar no planejamento do ensino de Filosofia no Ensino Médio quando se quer orientar os estudantes em sua formação filosófica. E esse tempo não precisa ser obrigatoriamente um período de tempo planejado para ocorrer num certo espaço cronológico ou delimitado. É na dinâmica pessoal da vivência do tempo que ele se manifesta, o que demanda um tempo de espera e um tempo a ser possibilitado por meio de incentivo e de orientação até que os

entendimentos sejam expressos e os conceitos sejam externados, na forma de texto ou de diálogo com os estudantes. Também é um tempo de acolhida, visto que, como a autotelia se expressa naquilo que quer se fazer para si mesmo como finalidade última da ação, nem sempre o resultado da ação poderá ser medido pela expectativa do professor, por ser aquele que ensina, que estimula, que motiva e orienta a reflexão, os entendimentos e a compreensão.

Assim, por mais que a atividade de ensino não seja autotélica, mas sim teleológica, ou seja, tem finalidade fora de si mesma porque ocorre em vista da aprendizagem do estudante, o ensino de filosofia quer formar para a autonomia da pessoa e ajudar com que o estudante aprenda a viver a autotelia. Pode parecer um paradoxo em como ensinar com uma atividade diretiva para aprender uma experiência que tem motivação e finalidade em si mesma, porém não o é, visto que a autotelia é fruto de uma consciência e vontade que deseja fazer algo, se motiva pelo prazer e satisfação em realizar o que deseja e age em favor da realização da própria atividade. Por mais que o fim da atividade seja ela mesma, o valor e a importância podem se esclarecidos, ilustrados, argumentados, propostos e orientados por alguém que não seja diretamente o operador da ação.

O que se pode esclarecer aqui é que as expectativas formativas de quem ensina não se realizam tais quais foram idealizadas e trabalhadas pelo professor ou pelo projeto pedagógico no ambiente escolar. Porém, a atitude da acolhida dos estudantes, tanto do processo quanto dos resultados do ensino, é importante para estimular cada vez mais que cada estudante possa aprender e conquistar autonomia de pensamento e ação e queira viver experiências autotélicas.

A recuperação do sentido de transmissor de conhecimento feito por Ceppas (2010), sinalizado no segundo capítulo, favorece ampliar essa concepção de que, além de deixar com que o conhecimento seja passado por meio do professor, ao transmiti-lo o professor também precisa deixar com que o estudante passe por ele para além dele. Que, ao fazer experiências de autonomia, o estudante sinta-se seguro e desafiado a seguir seu próprio caminho e que, se for de sua vontade, que vá além do que foi transmitido. Ao reconhecer esta atitude de acolhida, o professor também conquista autonomia, visto que a finalidade de sua ação não é dependente de um resultado de seu aluno, mas do reconhecimento que a atividade do ensino que faz é dependente de si próprio, e seu papel de transmissor, nas condições da escola em que trabalha, serve para ser orientador e referência para quem o quer como tal. É uma atitude de estar disponível a quem dele quiser se aproximar, dialogar e aprender.

Desse modo, a partir do reconhecimento da importância da vivência e do incentivo dos três pilares do ócio: liberdade, prazer e autotelia, o professor de Filosofia também vai assumindo esses pilares como forma de viver o tempo livre e de se realizar ao produzir filosofia com os estudantes. Aqui são expressos dois movimentos de ensino ao se ter consideração com o valor educativo do ócio. Primeiro, o de suscitar a realização de experiências no decorrer do ensino e da aprendizagem de filosofia na escola, mesmo que sejam experiências iniciais da percepção da liberdade, da sensação de prazer e de conquista de autonomia nas aulas de Filosofia. Essas experiências iniciais são motivadas ao se fazer referência às experiências do ócio tanto dos alunos quanto dos professores como ponto de partida. O segundo movimento é em vista da finalidade da formação filosófica que se desenvolve na escola, em que se faz descobertas, indicações e motivações para vivenciar o ócio com qualidade a partir dos saberes e conhecimentos desenvolvidos ao se fazer filosofia na escola. Esse segundo movimento indica a busca em viver o ócio autotélico como forma de realização humana e valorizá-lo como importante para a vida humana, a partir da reflexão e aprendizagem realizadas na escola, em diálogo com os agentes escolares, especialmente entre estudantes e professores. Dessa forma, o ensino de filosofia pode ajudar os agentes escolares a viver o ócio.

Após ter buscado demonstrar as relações entre os pilares da vivência do ócio, tentar-se-á analisar como a dimensão criativa do ócio pode ser uma das finalidades do ensino de filosofia.

4.2 A dimensão do ócio criativo e a formação filosófica

A dimensão criativa do ócio, segundo Cuenca Cabeza (1995, p. 68), refere-se à percepção de desenvolvimento pessoal por meio da realização de ações gratificantes, que são praticadas a partir das próprias vontades, e a pessoa se sente melhor por fazê-las. Essa sensação de melhoria é fonte de enriquecimento interior, por conta do aprendizado iniciado, e é fonte de alegria por sentir-se realizada no que faz.

Essa dimensão criativa do ócio, para o Instituto de Estudos do Ócio, é a fundamentadora da cultura, especialmente no Ocidente, e, historicamente, se vincula com o

ócio greco-latino antigo, o da *skholé*, o tempo e espaço que os homens livres viviam para o estudo, a contemplação e a filosofia.

O motivo é que não é possível conceber o nascimento e apogeu da filosofia e as ciências greco-romanas sem a existência de um numeroso grupo de cidadãos, designados livres, que se viram excluídos dos trabalhos embrutecedores e puderam dedicar-se à teoria e à contemplação. Este ócio greco-latino ensinou-nos, para além da sua capacidade para gerar cultura e desenvolvimento, a sua relação direta com o mundo de valores que reivindicamos hoje desde outros âmbitos da vida. Entre eles podemos destacar: liberdade, satisfação e gratuidade, sem esquecer os referentes de identidade, superação e justiça. (CUENCA CABEZA; CUENCA AMIGO, 2013, p. 10).

O ócio greco-latino, que serve de fundamento para a cultura ocidental, era vivido em ações não utilitárias, nas quais os seres humanos poderiam buscar explicações, enriquecer-se de conhecimentos e desenvolver a mente de forma mais específica, buscando a felicidade, o fim supremo do ser humano. Na Antiguidade, como já apresentado, o ócio era um valor digno e não tinha conotação de nada fazer, mas sim de um exercício intelectual que se orientava em vista da teoria. Esse ideal grego de poder alcançar a felicidade, por conta da liberdade experimentada e pelo exercício do pensamento e da vontade, é que se quer evidenciar pelo desenvolvimento do ócio criativo, que foi a condição para a formulação do pensamento filosófico.

Segundo López de La Vieja, desde a Antiguidade o ócio está associado à filosofia como uma possibilidade para que o seu conhecimento seja elaborado.

Poucas atividades estiveram tão unidas ao ócio, ou melhor, às oportunidades de ócio com a filosofia. Desde Platão e Aristóteles, incluída a anedota de como René Descartes chegou à ideia do *cogito ergo sum*, dispor de tempo e poder dedicar as melhores energias à reflexão fazem parte dos lugares mais comuns quando se refere ao filósofo e sobre a tarefa peculiar a que ele se dedica. A iconografia de Rafael, na pintura *A escola de Atenas*, consolidou o imaginário tradicional sobre a atividade filosófica como atividade intensa, formativa, ainda que distante do entorno por uma arquitetura imponente. A força redobrada sobre si mesmo na conhecida escultura de Rodin, *Le Penseur*, insiste no mesmo, separação, suspensão do imediato, ainda que o faça em termos mais modernos. O ócio dos filósofos esteve por muito tempo associado à vida feliz e à busca da excelência, como tarefas alternativas frente a ocupações mais preempatórias. (LÓPEZ DE LA VIEJA, 1998, p.13).

Nessa afirmação se apresenta a crença de que a filosofia se aproveita do ócio para poder elaborar o seu conhecimento, como a condição de ter a possibilidade de cessar o trabalho manual e produtivo e dedicar-se à criação ou recriação. A antiga e original noção de ócio grego, mas não ultrapassada, inaugura o ideal da felicidade e da autorrealização que se

alcança por meio dos prazeres da contemplação e da realização de atividades automotivadas pela liberdade intelectual, que são os fundamentos do ócio criativo.

O ócio criativo é um ócio automotivado, consciente, criativo, ativo, complexo e lúdico. A experiência de ócio enfatiza a criação de âmbitos que transformam a experiência vital em situações criativas e inéditas. “Cada um de nós possui um potencial criativo que podemos desenvolver e, conseqüentemente, que nos permite realizar uma experiência de vida mais satisfatória. As pessoas criativas revelam o quanto uma atividade complexa é prazerosa e interessante”. (CUENCA CABEZA, 2008b, p. 48). Algumas características da dimensão do ócio criativo serão explicadas a fim de que, ao serem compreendidas, possam ser estimuladas para fomentar a formação filosófica.

A primeira característica é a satisfação que é fruto de uma consciência que sabe o que quer e tem vontade de fazer algo que acredita que lhe dará prazer. De certa forma, é uma consciência informada e curiosa que identifica uma atividade, escolhe-a pelo resultado e processo prazeroso que quer alcançar e se voluntaria a aprender essa atividade para praticá-la, mesmo que seja atividade penosa ou que exija muito esforço. Muitos são os interesses por atividades, hobbies e passatempos que as pessoas têm ou fazem que lhes causam satisfação e que exigem um esforço tanto físico quanto emocional ou intelectual. Porém, o conhecimento e a justificação da satisfação em realizar algo motiva o agir. A busca por essa satisfação, deliberada livremente, é a causa da realização da atividade.

A segunda característica da dimensão criativa é o relaxamento, como uma forma de quebrar a rotina e distanciar-se da realidade marcada por diversos compromissos e/ou obrigações. Na identificação da atividade a qual a pessoa se prontifica a realizar, ela percebe uma noção de aproveitamento do tempo presente para estar inteira na atividade que faz. Não importa o tempo como um agendamento de atividades a cumprir, mas um aproveitamento da vida que faz com que ela seja menos rotineira e determinada por funções reguladoras do trabalho e pelos dos compromissos sociais. A busca pelo relaxamento é importante pois faz com que a “fuga da realidade” não seja uma forma de se alienar ou de querer esquecer ou esquivar-se das responsabilidades das realidades pessoais ou sociais, mas, sim, de parar o tempo para utilizá-lo com aquilo de que se gosta, sem ser importunado com o controle regulamentador do tempo ou com horários fixos a serem cumpridos com rigidez. Aqui aparece a consciência e a vontade de gastar o tempo sem ter que prestar conta dele para alguém ou para alguma instituição alheia à própria vontade.

A próxima característica é a autorrealização, que se vincula ao bem-estar e à autotelia, como forma de vislumbrar a felicidade, tanto no transcurso da ação quanto na finalidade desta. Desde a Antiguidade, o ócio era visto como uma forma de empregar a liberdade e o bom uso da razão em vista de viver uma vida virtuosa, em paz, e alcançar a felicidade, ou a vida boa, como define Aristóteles (2005, p. 15). A felicidade é a busca final da autorrealização e, nesse sentido, é o fim último pelo qual se realiza a atividade. Não é o logro de bens intermediários ou uma mediação para alcançar outro bem que não seja o gozo e o bem vislumbrado ao fazer algo. É um bem autossuficiente, que se justifica por si mesmo.

Ora, ao que se busca por si mesmo, chamamos mais final que ao que se busca por causa de outra coisa, e ao que nunca se elege por causa de outra coisa, consideramos mais final que aqueles que se elegem, ou por si mesmos, ou por outra coisa. Finalmente, chamamos final ao que sempre se elege por si mesmo e nunca por outra coisa. Tal parece ser, sobretudo, a felicidade. (ARISTÓTELES, 2005, p. 13).

Por mais que a visão aristotélica defina a felicidade como uma vida boa que se alcança por meio do uso da razão e pela contemplação, mesmo que esta conceituação limite o ser humano à sua capacidade racional e não faça a abordagem das dimensões da imaginação, da sensibilidade e da memória, esta definição de felicidade como um bem supremo é o que sustenta a autorrealização. Quem faz a atividade que lhe satisfaz, e que rompe com a visão rotineira do tempo, sente-se feliz tanto ao realizar a atividade como quando da sua conclusão. É a sensação de bem-estar, de alcançar o fim ao qual se propôs sem fazer referência a outro fim. É assim que a sabedoria filosófica produz felicidade, pois sendo ela uma parte da virtude inteira, torna o homem feliz por estar de sua posse e de atualizar-se. A consciência, nessa busca por autorrealização, faz referência a si mesma, ao próprio processo vital, que justifica, impulsiona e movimenta o ser humano ao fazer o que acha que é bom fazer.

Por mais que o tema da felicidade seja um tema complexo e as respostas às indagações ‘o que é a felicidade?’ e ‘o que faz ou torna alguém feliz?’ são múltiplas, a proposição dessas questões precisa ser tema tanto da formação filosófica quanto da abordagem do ócio. Que o ócio proporciona a felicidade é uma convicção do ócio autotélico e da pedagogia do ócio, mas há quem deixe de trabalhar e se torna alguém infeliz por não saber como viver o ócio. Na rede de noções próximas da felicidade estão o bem-estar, a satisfação, o gosto, o prazer, o contentamento, o gozo, o agrado e o júbilo, e todas essas noções referem-se a qualificações que as pessoas conferem às percepções emocionais no percurso de uma atividade ou como resultado de suas vivências. Versar sobre a felicidade e as múltiplas formas sobre como reconhecê-la, desejá-la e vivê-la nas ações e atividades que dão prazer

singularmente a cada ser humano é um dos anseios que a dimensão criativa do ócio quer provocar nas pessoas ao serem educadas para se disporem nessa perspectiva.

Por mais que, ainda, a “conquista da felicidade” não seja algo que se alcance por meio de processos educativos que direcionam a pessoa para viver a felicidade, pois ela não depende exclusivamente de preparação ou de conquista de um bem ou de uma habilidade ou de uma capacidade, os esforços educativos podem contribuir para a promoção da felicidade. Trilla afirma que, por mais que não se eduque a felicidade, deve-se educar para a felicidade. “Não se aprende a ser feliz, contudo se podem aprender coisas que possivelmente ajudem a ser feliz. Talvez a formulação mais exata seria dizer que ‘educamos para incrementarmos as possibilidades de sermos felizes’”. (TRILLA, 2006, p. 193).

Outra característica que define o ócio criativo é a aprendizagem, pois o que se deseja fazer para alcançar a felicidade requer que seja aprendido. A aprendizagem aqui se manifesta no desejo de saber e de motivar-se para aprender algo e conseguir desenvolver as habilidades para fazer a atividade. A aprendizagem é tanto um exercício intelectual quanto emocional e volitivo. O exercício intelectual se realiza por meio do entendimento dos elementos que compõem a atividade e dos processos necessários para o seu desenvolvimento. O exercício intelectual esforça-se para compreender, como também para criar, as formas as quais entende como as mais apropriadas e melhor qualificadas para realizar a atividade. É uma inclinação da mente para o objeto de estudo com o sentido de internalizá-lo, de torná-lo próprio para fazer parte da forma como vê o mundo.

O exercício emocional refere-se ao envolvimento intelectual e sensorial com o objeto de estudo, ao modo do desenvolvimento de uma paixão. O objeto a ser conhecido envolve o sujeito do conhecimento, de modo que este se identifica existencialmente e qualifica afetivamente aquilo que quer conhecer, e o sujeito movimenta a própria corporeidade em vista de não apenas ter uma concepção intelectual do objeto, mas de sentir nele, e com ele, as sensações de agrado, de alegria, de entusiasmo, de beleza, entre outros. Esse exercício emocional e afetivo é que particulariza a relação de conhecimento, ou seja, torna-o próprio e instigante em vista de uma inclinação ao querer conhecer, aprender e atuar.

O exercício da vontade é uma síntese dos exercícios intelectual e do emocional, pois, ao conhecer o objeto do desejo e senti-lo como gozoso, a busca agora é de que essa inclinação intelectual e o sentimento idealizado se tornem ação fática. A vontade é que faz com que a ação aconteça e que ela não fique somente no nível de uma elaboração de imagens intelectuais ou de sensações pressentidas, mas que mova à atividade para tornar real a experiência. É o

desafio que faz ir à busca, de forma animada, do que já se sabe intelectualmente e do que se imagina sensorialmente a fim de tornar a experiência vivencial.

Por meio desses exercícios, a experiência vital da pessoa vai se aperfeiçoando em busca de conquistar cada vez mais a vida boa e a felicidade, como forma de crescimento pessoal. Quem faz essa experiência torna-a memorável, e elabora sentido profundo de vida a partir das atividades que faz. É um processo de aperfeiçoamento vital que deixa marcas na existência e sinaliza processos de autorrealização para si e para os outros, quando as experiências são compartilhadas em momentos de encontro com outras pessoas. Essas experiências são criadoras de vida e de cultura, como modo de fazer e significar a existência e mediar as interpretações de si e do mundo. É uma forma de afirmação da identidade pessoal.

A dimensão criativa do ócio é vivida em duas formas complementares: a criação e a recriação, e a inter-relação dessas duas formas é importante para entender a relação entre ócio e cultura. A cultura e as artes são importantes para a vivência do ócio para abrir horizontes de compreensão sobre o desenvolvimento humano.

A criação refere-se às atividades que as pessoas fazem ao idealizarem novos objetos ou formas novas de se fazer algo. O processo criador refere-se à capacidade e ao prazer de mudar a forma como pensamos, vemos ou agimos no mundo. Está muito ligado ao processo artístico ou científico de pensar e fazer novas formas de pensamento e de ação. É uma atitude ativa que faz com que haja um diálogo criador com a realidade, de forma que a inventividade seja estimulada e seja manifesta.

A recriação tem a ver com o recriar algo criado, em reviver o processo criador artístico. A partir do contato, encontro, análise e diálogo criativo com obras de arte ou com conhecimentos produzidos nos diversos âmbitos da cultura, inicia-se um processo de encontro de sujeitos, contemplação e interpretação dessas obras e conhecimentos. Ao fazer a contemplação e a interpretação, a pessoa sente-se convidada a recriá-los, a refazer as trajetórias criativas dos seus autores e a perceber como elas podem iluminar a própria trajetória de conhecimento e de vida. Faz parte do processo de internalização criativa dos processos criativos de outro, a fim de interpretá-los iluminando a própria experiência de conhecer. As experiências criativas do encontro com outros autores recriam experiências pessoais, tornam-se motores potenciais de mudança pessoal ao serem analisadas, refletidas e aproximadas da experiência vital de quem se encontra com as obras de arte ou da cultura em geral, de quem apreende para si os elementos constitutivos que sinalizam a perspectiva criativa delas a fim de conhecer suas potencialidades formativas.

[...] quando falamos da vertente da criação, estamos a referir-nos às práticas de ócio relacionadas com música, teatro, canto, fotografia, dança, pintura, trabalhos manuais, escrita ou costura, cozinha e bricolagem criativos. No que diz respeito à vertente recriação estamos a fazer menção de experiências de ócio motivadas pela leitura, a audição de músicas, a visão da arte ou as práticas de aprendizagem, a utilização da internet ou outras. CUENCA CABEZA; CUENCA AMIGO, 2013, p. 9).

A criação e a recriação são inter-relacionadas e importantes para o desenvolvimento humano, especialmente o desenvolvimento das potencialidades criativas de cada pessoa e para dar origem a processos novos de avanço no conhecimento. A criação e a recriação também favorecem a formação da predisposição para que a pessoa se perceba e se reconheça como sujeito de conhecimento. No conhecimento e na ação, cada pessoa humana é única e possui talentos pessoais a serem estimulados e capacitados a fim de que sejam desenvolvidos para favorecer sua formação pessoal. A dimensão criativa do ócio incentiva a ampliação da personificação de cada pessoa ao desenvolver a ação criativa e recriativa de si mesma e do mundo em que vive.

A chave do ócio criador está na descoberta de talentos, porque somente com eles se descobrem as possibilidades do ser. Poderá assim cultivar seu tempo livre e transformá-lo – não em consumo desvairado– mas transformá-lo num encontro e isso requer criação; porque tendo possibilidades, terá muito mais a oferecer e muito para receber. (SALIS, 2008, p. 29).

Os talentos que podem ser descobertos e que as pessoas podem desenvolver têm ligação direta com os seus interesses e peculiaridades pessoais e a curiosidade e empenho que as pessoas têm para conhecer o mundo. A dimensão do ócio criativo deseja estimulá-las para que desenvolvam-se a si mesmas e a seus projetos, com base na liberdade e autonomia que possuem, a fim de satisfazer as próprias necessidades, possibilidades, anseios e conhecimentos. Deseja ainda desenvolver os potenciais pessoais de explorar o mundo, descobrir os interesses que têm e criar alternativas de autoformação e autorrealização, que é a importância do ócio criativo para o desenvolvimento humano, como uma forma de criar e recriar novas possibilidades de expressão da existência. Essa dimensão também é importante, especialmente para que o ócio não se torne um produto de consumo de massa que favoreça o desaparecimento da criatividade e da singularidade. Cuenca Cabeza, nesse sentido, afirma que a dimensão criativa do ócio só pode ser criada ou inaugurada por um processo formativo que a estimule. “A formação é a única forma de oferecer opções a uma realidade em que domina

um ócio consumista, permitindo acessar as propostas de um ócio experiencial, criativo e cultural”. (CUENCA CABEZA, 2004, p. 65).

Dessa forma, também se faz necessário um processo educativo que favoreça a vivência da dimensão criativa do ócio.

Um ócio criativo é próprio de um ambiente comunicativo e empático, porque a criatividade autêntica só tem espaço quando há uma interlocução entre dois ou mais âmbitos nos quais se respeita o seu valor, se oferece mutuamente possibilidades e origina algo que de certo modo os supera. Um diálogo, uma obra artística ou literária, uma ideia, etc., são frutos de encontros pessoais e únicos, são o resultado de um processo de comunicação profunda que pouco ou nada tem a ver com os produtos de consumo nos quais os vínculos com a criatividade são mera aparência. (CUENCA CABEZA, 2002, p. 157).⁷⁰

A criação de um desses âmbitos de desenvolvimento da criatividade pode ser a escola, pois esta é espaço de criação de conhecimento e não só de reprodução da cultura estabelecida. A escola tem o papel de ajudar os seus agentes a descobrirem a vida criativamente, e esta é uma das mais importantes tarefas educativas no momento atual. Sem um processo de iniciação para o conhecimento e a contemplação das obras de arte, das literaturas filosóficas e científicas e da cultura em geral, de um diálogo e de uma análise das possibilidades formativas do encontro com as artes, ciências e culturas, e um estímulo à vivência da recriação dessas obras, certamente a criatividade não será desenvolvida no espaço e tempos escolares. É um exercício vivencial de aprendizado da recriação e do desenvolvimento da criatividade.

Também é preciso abrir espaço e permitir tempo para que a criação possa ser estimulada, seus indícios sejam encontrados e sua força criativa dialogada nos currículos escolares. Que se abra espaço e tempo para que os agentes escolares manifestem suas inovações e que sejam orientados a ampliar sua capacidade criativa por meio da reflexão, da elaboração de textos, imagens, sons e outras atividades a fim de que possam expressar seus interesses, habilidades e competências. Que a educação formal seja não formatadora da criatividade, mas que a forma como a escola produz conhecimento favoreça o diálogo, a abertura e o enriquecimento criativo.

Para que haja uma formação para a vivência do ócio criativo, há três pilares nos quais a escola pode se sustentar: do sentido da criatividade, da educação estética e do conhecimento da vida cultural.

⁷⁰ Tradução do autor da tese.

O sentido da criatividade tem a ver com a consciência do estilo de vida que os estudantes vivem, visto que estão imersos em uma cultura e que recebem, a todo tempo, estímulos e indicações de como devem viver, tomar decisões, consumir e se portar em cada espaço social. A reflexão sobre esses imperativos sociais pode ser feita para que os estudantes reflitam como querem viver a criatividade e a própria singularidade em meio a tantos apelos de controle social, inclusive das formas de vivência do tempo livre. A consciência do tempo livre também é importante para que ele não seja somente um meio de viver manipulado ou alienado. Por isso a reflexão sobre as possibilidades de vivência do tempo livre a fim de que nele se possa viver a liberdade, a autonomia e a criatividade.

Outro pilar que sustenta a educação do ócio criativo é o da educação estética, que consiste na preocupação em favorecer uma educação artística, por meio de uma introdução ao conhecimento tanto intelectual quanto afetivo e volitivo no mundo das artes e do conhecimento em geral. A estética favorece a ampliação e a qualificação da sensibilidade para a apreciação, o juízo e a criação do belo. Uma educação que usa como recurso e conteúdo a apreciação e a produção de obras de arte como a poesia, o canto, as artes plásticas, a dança, o teatro, o cinema, dentre outros, é importante para o desenvolvimento dessa sensibilidade. O cultivo das artes como forma de desenvolvimento humano e de aprendizado da linguagem artística para expressão da própria vida humana é uma das formas que contribui para a experiência estética e a vivência da dimensão criativa do ócio. É o que aponta Cuenca Cabeza (1995, p. 71): “Este determinado modo de ver esta educação específica coloca em evidência a necessidade de entender a cultura e a arte como algo prático, vivo, inter-relacionado com a vida mesma na qual elabora sentido por meio do Ócio.”⁷¹

Por fim, o próximo pilar da educação do ócio criativo é o conhecimento e incentivo para viver os eventos da vida cultural da comunidade, tanto local quanto global. Também fomenta a realização de atividades culturais e artísticas no interior da escola. O fomento da vida cultural e artística torna possível o desenvolvimento da dimensão criativa, como forma de expressão da criatividade dos agentes culturais. Planejar eventos de cunho cultural, para que escola se abra às possibilidades de ser um espaço e um tempo de reflexão, de conhecimento e de apresentação de obras criativas no seu interior, tanto por artistas profissionais quanto pelos agentes escolares. Essas atividades podem acontecer tanto como atividade letiva curricular como também suscitar alternativas de expressão artística no espaço escolar.

⁷¹ Tradução do autor da tese.

A outra forma de conhecimento da vida cultural é a indicação de participação ou contemplação de atividades culturais como teatro, música, leitura e produção de textos, programas de televisão, filmes, livros, etc. Fomentar a vida cultural e artística dos estudantes é uma das responsabilidades da escola a fim de que possam conhecer a cultura fora do ambiente da educação formal e busquem, por si mesmos, se interessar por atividades culturais as mais variadas disponíveis. O acesso aos bens culturais e às obras de arte, com os meios de comunicação e as tecnologias da informação, está mais democratizado, porém sua apreciação necessita de uma preparação formativa que lhes ajude a encontrar e a gostar das atividades artísticas. “Na medida em que ensinemos às nossas crianças que o melhor que podem fazer é desenvolver suas peculiaridades únicas, teremos novas gerações preparadas para utilizar bem seu ócio e poder enfrentar o entretenimento comercial”. (CUENCA CABEZA, 2008b, p. 49).

A partir dessa exposição mais detalhada da dimensão criativa do ócio e sua relação com o processo formativo, a questão que se formula é ‘como o ensino de Filosofia no Ensino Médio pode favorecer a vivência dessa dimensão’. Para isso, faz-se necessário apresentar duas ideias com base nos dois princípios da dimensão criativa do ócio: que o ócio é bom para filosofar, e que a associação entre ócio e filosofia favorece a criação e recriação de pensamentos, linguagens e ação.

A associação entre ócio e filosofia, por meio da dimensão criativa, é originária. Primeiro, retoma a origem do conceito de ócio na Antiguidade greco-romana, ao pensar as possibilidades de formulação do conhecimento filosófico por aqueles que viviam o ócio. Porém, a vivência do ócio não é uma questão de condição de classe, e sim de liberdade e disposição para o aprendizado e para a contemplação. Por isso que a retomada da origem da filosofia no ócio, como forma que alguns filósofos da Antiguidade empenharam-se em viver a liberdade e autonomia para contemplar e aprender a sabedoria, e que tem a felicidade como meta do conhecimento, quer ensinar que esse empenho não está ultrapassado, mas é paradigmático para a atualidade.

O ensino de filosofia, dessa forma, não ensina somente os conteúdos dos pensamentos dos filósofos, tanto da Antiguidade quanto da contemporaneidade, mas as formas e as condições de que eles se utilizaram para elaborar seu pensamento. Podemos chamar esse tempo livre utilizado com disposição para aprender, para a sabedoria e para a criação da cultura, como ócio filosófico. Hannah Arendt (2010, p. 14-19), quando fez a distinção e o resgate histórico na Antiguidade grega e no período medieval entre os termos *vita activa* - um engajamento na vida ativo nas coisas desse mundo - e a *vita contemplativa* - o

modo de vida realmente livre, vivido orientado pelo ideal da contemplação -, afirmou que a contemplação era como o modo de vida dos filósofos, por conta da vida de ócio que escolheram viver. Faz-se importante notar que, o termo que Arendt usa para reafirmar que a *vita activa*, a vida dedicada os assuntos públicos e políticos, em oposição à vida contemplativa é, em grego, *askholia*, que significava “inquietação”, ou seja, a ausência ou negação da *skholé*, do ócio. (Idem, p. 17).

Segundo a concepção mais nobre que se deu ao ócio – a grega e, em especial, a aristotélica -, quando o homem está livre da necessidade de estar ocupado, é precisamente o momento privilegiado de aceder ao conhecimento e à criatividade; ao conhecimento desinteressado ou “inútil” – como provocativamente Bertrand Russel o denominou para reivindicá-lo. (TRILLA, 2006, p. 167).

Outra referência histórica da filosofia aparece na obra o *Discurso do Método*, onde Descartes recorda que o início da elaboração do seu método começou com a condição do ócio filosófico, quando estava na Alemanha a serviço da guerra.

Encontrava-me, então, na Alemanha, para onde me havia chamado a ocasião das guerras, que por ali não acabaram; e, quando voltava da coroação do Imperador para o exército, o começo do inverno me isolou num quartel em que, não tendo encontrado nenhuma conversação que me distraísse, além de, por felicidade, não ter cuidados nem paixões que me perturbassem, fiquei o dia todo fechado num quarto aquecido por uma estufa, onde tive todo o ócio para me entreter com meus pensamentos. (DESCARTES, 2002, p. 83).

Com essas recordações de como os filósofos se aproveitaram da condição de ócio para iniciarem o processo de reflexão, quer-se exemplificar como o processo criativo requer uma parada na vida rotineira para que, no momento de rompimento com o corre-corre da vida cotidiana - especialmente se esta está pressionada pela máquina do relógio, que faz agitar o tempo para a produção econômica -, possa haver a possibilidade de se ver a vida com mais singularidade, prestar atenção nos detalhes, para admirar o que é extraordinário, imaginar possibilidades e fazer as reflexões livres que originam a criatividade.

Não é somente o ócio dos filósofos que é paradigmático para estimular a criação. Também o conhecimento do ócio dos artistas e dos cientistas é paradigmático em compreender como fazem processos semelhantes quando têm *insights* criativos e se voluntariam a criar suas obras, tanto do pensamento, quanto das artes, das ciências e da cultura em geral. A parada criativa do tempo para a admiração do que é maravilhoso e para a busca do saber com liberdade é o fundamento da cultura. Como afirma Pieper (2003, p. 101): “Quem filosofa, dá um passo além do mundo do trabalho e do cotidiano”. A articulação entre

filosofia e ócio acontece a partir do reconhecimento de sua potencialidade criadora, ao transcender o cotidiano e a ação útil e em criar disposição para buscar e criar o conhecimento com finalidade em si mesmo, a partir da liberdade e da vontade.

A associação entre ócio e filosofia, vista dessa forma, quer favorecer a criação e recriação de pensamentos, linguagens e ação. O espaço da aula de Filosofia deve ser um incentivo e provocação para a criação e recriação de vida. Ao elaborar as reflexões filosóficas, tanto por meio da leitura dos textos filosóficos quanto pela leitura de textos com o aporte da análise e da crítica filosófica, a formação filosófica que se desenvolve no Ensino Médio quer ajudar os estudantes e os professores a fazer o exercício de criação e recriação da filosofia.

Aspis (2004, p. 315) aponta esta característica ao dizer que o estudo da filosofia é uma provocação criativa, em vista de fazer emergir o pensamento original: “Provoca-se o surgimento do pensamento original, provoca-se a busca e a compreensão, provoca-se a checagem do que se chama de meu e de eu até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está”.

A originalidade, na formação filosófica, é uma aspiração que tem no ócio o seu aliado. A atitude de buscar, apresentar e implementar os motivos dos pensamentos, da linguagem e da ação, e assumi-los como próprios, é um exercício da consciência livre e autônoma que é estimulada pela filosofia. A inauguração de um pensamento próprio, mesmo que seja incipiente, mas que se originou da vontade do sujeito em formular a própria concepção de mundo, ou das leituras criativas de mundo a partir da própria experiência, da observação e da singularização de algum aspecto da vida, precisa ser incentivada e provocada nas aulas de filosofia.

E a manifestação desse pensamento criativo precisa ter espaço para ser expressa pelos diversos modos em que a filosofia comumente elabora seu pensamento, como o diálogo e a produção textual. Entretanto, outras formas próprias dos interesses dos estudantes podem ser apresentadas para expressar seu pensamento: a produção de poesias, contos, imagens, apresentação cultural, vídeos, teatros, etc. Mesmo a proposição de jogos, brincadeiras, entrevistas, ou até mesmo visitas a espaços que demonstrem a singularização e originalidade do pensamento dos estudantes são importantes para que eles se conheçam e desenvolvam os talentos como autores de filosofia.

A recriação também é uma das expressões mais evidentes da formação filosófica, visto que esta formação acontece por meio da revisão e do encontro com a tradição filosófica e com os textos propriamente dos filósofos. A saber, também se faz filosofia por meio da

leitura de textos de outras naturezas, como os literários, os musicais, os jornalísticos e os documentos oficiais. O contato com as diversas formas de expressão do pensamento, para abstrair delas seus sentidos e analisá-las criticamente e criativamente, faz parte das habilidades esperadas para a formação filosófica que é inaugurada no Ensino Médio. O texto das OCN lista que uma das competências e habilidades que são desenvolvidas por meio da Filosofia na escola é:

1º) Representação e comunicação: - ler textos filosóficos de modo significativo; - ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2006c, p. 33).

Essas habilidades e competências já haviam sido expressas e explicadas pormenorizadamente nos PCN e no PCN+. O destaque que se faz nessa tese é que os parâmetros e as orientações curriculares formuladas pelo Estado brasileiro apontam para a necessidade da recriação como forma de aprender a conhecer, a comunicar e expressar a filosofia em diálogo criativo tanto com os textos da tradição filosófica quanto das expressões da cultura em geral. O recurso da leitura não é somente para a absorção e apreensão imediata dos conteúdos dos textos dos filósofos, a fim de reproduzi-los em outros textos como avaliações ou citá-los como fórmulas para resolução de problemas ou ilustração de pensamento. Com a leitura e a interpretação de textos, deseja-se recriar o processo de elaboração do pensamento que os diversos autores produziram em seus tempos e extrair deles sua atualidade ao ajudar a refletir sobre a realidade hodierna.

E a intertextualidade entre os textos das filosofias, das artes, das ciências e da cultura em geral ajuda os estudantes a conseguir se referenciar e contextualizar nos diversos âmbitos da cultura, tanto global quanto local, e a experimentar a expressão do próprio pensamento, recriado a partir do exercício de conhecimento dos pensamentos de outrem, que pode ser tanto da tradição filosófica quanto das artes, das ciências, da cultura em geral. Gallo (2012, p. 66) sinaliza como as artes, a ciência e a filosofia potencializam o pensamento criativo e recriativo, que não só repetem o já pensado, mas promovem a criatividade: “Arte, ciência e filosofia nada nos prometem, mas nos convidam a pensar, a experimentar, a buscar novos caminhos,

novos acontecimentos. Estão em constante luta contra a opinião que nos promete a segurança do mesmo, do já pensado, de uma suposta fuga do caos”.

Relacionar a filosofia com a dimensão do ócio criativo quer estimular as pessoas para viver a experiência do pensamento próprio, de criar as próprias visões e versões de mundo, cultivada não pela instrumentalização dessa visão a partir da sua funcionalidade, mas a partir da sua posição e projeção de si mesmo no mundo. É um processo que inaugura formas de descoberta e de problematização criativas de si no mundo, que se arrisca em busca do novo, do pensamento original, e que desconfia das repostas prontas, imediatas, fáceis e consumíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma: o que prejudica a minha preguiça prejudica o meu trabalho.
Mário Quintana. “Da preguiça como método de trabalho”.

Para quem desenvolve um texto monográfico, de considerável extensão como o é uma tese de doutorado, a escritura das considerações finais é, provavelmente, um dos momentos mais marcantes, talvez mesmo angustiante, pois, além de ser necessária a revisão daquilo que já foi escrito ao longo de todo o texto, para verificar se os objetivos anunciados foram alcançados, imperativo se faz um exercício de autocritica ao apresentar também os limites e as possibilidades que este estudo anuncia de si mesmo. E, nestas considerações finais, isso dar-se-á por meio de uma reflexão autocrítica – quase uma tautologia.

Antes de relembrar os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho, é importante lembrar que esta tese se configura uma reflexão teórica, crítica e criativa sobre possibilidades de originar formação, ideia esta expressa no título e retomada e desenvolvida no capítulo 4, onde constam as análises das possibilidades e que, nestas considerações, serão sinteticamente refletidas, ao examinar os objetivos.

Na introdução, onde foi apresentado o objetivo geral, o intuito foi desenvolver um entendimento sobre as possibilidades da formação filosófica desenvolvida no Ensino Médio, relacionando-a com as vivências do ócio e com os parâmetros formativos da pedagogia do ócio. Entendimento, este, que destaca a possibilidade de abordar o tema do ócio no currículo escolar do Ensino Médio, e que sua introdução pode ser feita por meio da Filosofia como componente curricular. E como objetivo específico pretendeu-se proceder a uma análise dos textos referentes à pedagogia do ócio como uma possibilidade formativa a se desenvolver no Ensino Médio.

Vale ressaltar, novamente, que a temática do ócio não deve ser vista como uma temática a ser incluída no currículo obrigatoriamente, como um conteúdo prescrito, a fim de não contradizer a própria identidade do ócio autotélico, vivido na liberdade, com prazer e em vista da autorrealização. Sua introdução no currículo se faz importante para refletir sobre as formas de viver a vida humana e como esta vivência pode ser conhecida e escolhida pelas pessoas como uma das formas de realizar-se e como um signo de qualidade de vida. O Ensino Médio brasileiro é, geralmente, cursado por jovens entre 15 e 17 anos, em média, que vivem os anos da vida que são marcados por momentos fortes de aprendizado, em vista da

construção da autoidentidade, que fazem algumas opções quanto à construção do próprio futuro, a participação na vida coletiva e até mesmo as escolhas profissionais ou a continuação dos estudos em outros níveis ou espaços. E a educação para o ócio quer ensiná-los a conhecer os aspectos da vida que tendem à conquista de mais liberdade, ao desenvolvimento dos gostos e prazeres e à autorrealização. Ela quer que eles percebam e compreendam que esses aspectos não são vividos somente num tempo futuro, mas também no seu tempo presente, tanto no tempo escolar quanto no tempo livre.

A associação entre o conhecimento filosófico e a vivência de ócio apresenta alternativas para o estudante refletir sobre si mesmo, no feixe de relações sociais, políticas e culturais em que está inserido, a partir de suas escolhas deliberadas, a partir dos seus prazeres e na autoidentificação nas atividades que realiza. Mas essa vivência de ócio não quer apenas oferecer ao estudante uma identificação do momento presente que vive, e sim uma formação com vista a possibilitar que ele faça escolhas mais lúcidas, e também criativas, sobre como deseja se desenvolver como pessoa humana, a fim de perceber-se no mundo e conquistar mais autonomia para viver nele. O reconhecimento das vivências de ócio é um modo de identificar o quê e como vive, no aqui e agora, a juventude atual, e também de ensinar e aprender como o indivíduo pode viver no tempo livre num futuro próximo ou mais distante.

O reconhecimento e a abertura à realidade juvenil têm como propósito construir mediações para a formação filosófica. Nesse sentido, Matos (2013) aponta que se faz necessário, no ensino, a abertura para os meios como os jovens expressam seus valores e cultura.

É possível que, trazendo a reflexão filosófica para o universo de sua cultura, possamos ter a sua simpatia e, com isso, possibilidade de lhes oferecer uma forma peculiar e sistemática de abordar a realidade, fazendo sua crítica numa perspectiva de totalidade e de radicalidade. (MATOS, 2013, p. 199).

O recurso às memórias das vivências de ócio é uma forma de facilitar o próprio ensino de filosofia, por sua característica de ser também um pensamento livre, crítico e criativo que lança luzes ao momento presente, ao buscar fazer com que o estudante compreenda o que constitui e como se efetivam as ideias que interpretam e direcionam a realidade. Também ilumina e vislumbra outras ideias que são argumentadas para se construírem alternativas que ofereçam melhor qualidade existencial tanto às pessoas individualmente quanto às sociedades. Partir da vida e da vivência dos estudantes, com seus gostos, manifestações culturais e expressões linguísticas e artísticas, para, com elas, fazer as associações com o texto e a reflexão filosófica, faz com que a filosofia se torne próxima à

realidade deles, aproximando-a e tornando-a mais íntima deles, a fim de que eles a reconheçam com um conhecimento válido para refletir e tomar decisões na própria vida. É o que se deseja: que o conhecimento filosófico seja reconhecido e utilizado como estratégia para conhecer, analisar, refletir e criar alternativas para a vida dos estudantes. E que eles a utilizem para a própria formação e constituição da sua identidade.

Também a filosofia, como um tipo de conhecimento, pode favorecer a vivência do ócio ao desnaturalizar a concepção comum de ócio como inatividade, preguiça, pecado, ou algo desimportante para a vida humana. A reflexão filosófica, ao tratar o tema do ócio, pode resgatar o sentido greco-latino da *skholé* ou do *otim*, como uma vivência positiva e que favorece tanto a expressão de si mesmo quanto a autoformação desinteressada economicamente ou em vista do trabalho produtivo. Recuperar o sentido positivo do ócio é ensinar que há outras formas de realização humana, e que a vivência do ócio é uma delas, que pode ser vivida nas diversas dimensões do ócio autotélico, como a lúdica, a ambiental, a criativa, a solidária e a festiva. E, para viver essas dimensões como forma de expressão da própria identidade e da autorrealização, é preciso uma formação que discuta e ensine a valorizar positivamente o ócio autotélico. E essa formação não precisa ser identificada como instrução ou preleção que quer convencer a pessoa a viver o ócio, mas um estímulo para que ela busque saber, conhecer e querer vivê-lo. Esse estímulo pode se efetivar pelo conselho, referência ou pela ilustração do seu valor, mas também se faz com o incentivo, o fomento, ou a iniciação à experiência do ócio, que se pode fazer tanto no ambiente escolar quanto na visita aos entornos da escola, da cidade ou fora dela. O sentido da intervenção educativa para a formação para o ócio é o de ajudar as pessoas a vivê-lo com qualidade, por meio da aprendizagem que desenvolve a ciência das diversas alternativas de vivenciá-lo, e é algo que a filosofia, na escola, pode contribuir com o esclarecimento e o incentivo para viver o ócio autotélico.

Na formulação do currículo escolar, a relação entre a filosofia e o ócio também forma para as dinâmicas da vivência do tempo, tanto o tempo de vida das pessoas quanto do tempo escolar para o aprendizado. A escola é uma instituição formadora, e a filosofia um conhecimento necessário para a formação do estudante do Ensino Médio. Desta forma, a consideração do tema do ócio, pela filosofia, possibilita a formação para o tempo da contemplação, da fruição, da criação e, também, do aproveitamento do tempo presente. Se o conhecimento e a compreensão do ócio filosófico forem vistos como um tempo e uma condição que facilitam a autoformação, um modo de principiar o tempo de reflexão e de

maturação de ideias, a promoção do tempo necessário para a elaboração conceitual da vida precisa ser sobrelevado tanto pelo tempo de organização do conhecimento na escola como também no tempo vital de formação humana. Que os agentes escolares, especialmente professores e estudantes, reconheçam que o tempo também é vivido no momento presente, e este é um tempo valioso para a formação. É aquilo que pode ser originado na organização do tempo escolar e reconhecido como importante no tempo de vida. Para que a vida, tanto a escolar quanto a extraescola, não seja “atropelada” e imprensada por conta do acúmulo cada vez maior de atividades a serem realizadas, ou que haja um aceleração por conta do volume de ações a serem executadas.

A introdução de reflexões acerca do ócio, na escola, por intermédio da filosofia, terá sentido se for para facilitar o aprendizado tanto da filosofia quanto do próprio ócio. Seu conhecimento não pode ser mais um a ser ensinado na escola a fim de acumular algo a mais, ou fazer com que se trabalhe mais dentro dela, especialmente pelo professor de filosofia. O que se deseja, ao articular o ócio à filosofia no currículo escolar, não é que se introduza mais um conhecimento a ser estudado e prensado num currículo inchado de tantos saberes a serem repassados, mas, sim, que o conhecimento filosófico seja mais próprio, mais autotélico, tanto pelo professor quanto pelos estudantes que fazem filosofia na escola, e para o entendimento e compreensão da própria vida e dos modos como desejam utilizar o conhecimento que desenvolvem. Tornar o conhecimento próprio de cada escola, de cada turma, de cada momento, e em vista de conquistar mais liberdade e autonomia, é o que se incentiva ao se refletir e vivenciar o ócio.

Para que tais anseios possam se tornar oportunidades de originar formação, o papel do professor é muito importante, visto que ele reconhece que faz filosofia não só com os textos que lê, com a tradição filosófica que guarda e transmite, mas também faz filosofia com os estudantes com quem se relaciona, e nas situações cotidianas e vitais com as quais convive. Reconhecer que os estudantes também podem fazer filosofia, e que possuem habilidades e conteúdos propícios na própria situação existencial para inaugurar uma formação filosófica, é de extrema importância para poder ensinar filosofia aos estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, importa deixar claro e reiterar que o professor de filosofia é um ser livre, e que faz opções ao ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio. É uma pessoa que, com base tanto na formação inicial que desenvolveu num curso de licenciatura quanto na formação contínua que desenvolve ao longo de sua carreira de experiência profissional, faz constantemente opções com vista a facilitar e originar formação filosófica em seus estudantes,

e desenvolve a própria originalidade de filósofo ao fazer filosofia com os eles no espaço escolar. O professor, desta forma, não é um transmissor de um corpo de conteúdos tradicionais da história ou temas da filosofia ocidental, mas um elaborador de filosofia com os textos que lê e analisa, e também com as situações e grupos que vivencia. É um ser livre que transparece as próprias reflexões, as opções fundamentadas e a própria identidade de professor de filosofia.

A partir do conhecimento dos parâmetros formativos da pedagogia do ócio, o professor de filosofia pode também possibilitar a iniciação à vivência do ócio como forma de expressar a liberdade e conquistar autotelia, ao convidar os estudantes a analisar, criticar, criar e expressar seus conceitos, vivências e aspirações. E, em diálogo com os textos filosóficos, com os próprios pares e com ele, professor, ajudá-los a rever, reanalisar, criticar e recriar os conceitos, os costumes e as visões de mundo que lhes agrada e que valorizam. O ócio, nesse sentido, favorece o encontro e o recurso da filosofia como conhecimento de vida, tanto para os estudantes como para o professor.

Duas ideias ainda precisam ser apresentadas, nestas considerações finais. A primeira é a análise dos limites desse estudo, como também das suas possibilidades. Como foi apresentado na introdução, a argumentação desta tese é ao modo especulativo da filosofia, em que se argumentam razões e se analisam e elaboram conceitos. Ainda assim, este estudo não foi realizado exclusivamente na área de conhecimento da filosofia, mas sim na área da educação, que é uma prática social, iluminada tanto teoricamente como também realizada por meio de experiências práticas. E este estudo foi realizado nos limites da especificidade do campo do currículo que estuda sobre o que se ensina na formalidade da escola. E, no caso desta tese, quais são as possibilidades de ensino e formação filosófica no Ensino Médio da escola básica. Desta forma, o limite desta tese é que ela é uma análise de conteúdo baseada na leitura interpretativa de autores consagrados tanto no campo do ensino de filosofia como no da pedagogia do ócio, ou seja, ela apresentou uma formulação especulativa, com base em estudos sistematizados sobre o ensino de filosofia e sobre a pedagogia do ócio. E essa análise é criativa, ao associar filosofia e ócio, tanto pela recuperação do conceito de ócio da antiguidade greco-latina como do utilizado pela pedagogia do ócio, estudada pelo Instituto de Estudos do Ócio da Universidade de Deusto. Assim, ela quer originar um entendimento do valor do ócio para a formação humana, que pode ser colocado em prática ao ser assumido como importante para a formação do jovem estudante do Ensino Médio e introduzido pelo ensino de filosofia.

A argumentação foi formulada a partir de possibilidades formativas, ou seja, de que há possibilidades tanto teóricas quanto das interpretações legais para incluir essa temática nos currículos de Filosofia no Ensino Médio, a fim de que ela não seja somente uma especulação racional, embasada nos teóricos da pedagogia do ócio, mas se torne um conteúdo e uma forma de ensinar na educação básica. Porém, essa opção de inclusão ocorrerá desde que o ócio e a pedagogia do ócio se tornem conhecidos e valorizados pelos agentes escolares. E este é um dos intuitos da tese: tornar conhecidos os temas referentes ao ócio autotélico e à pedagogia do ócio, para originar possibilidades de formação no Ensino Médio, e também para todas as pessoas que conheçam, valorizem e queiram vivenciar o ócio.

Tem-se a ciência de que estas considerações finais não são conclusivas, no sentido de colocar ponto final na reflexão ou um término de um trabalho, mas um ponto de chegada que é uma parada e uma referência, para que outros estudos possam ser feitos sobre a relação entre ócio e filosofia. Pois acredita-se, com grande convicção, que se a sociedade compreendesse realmente essa relação, estaria, na realidade, apta a fazer uma educação com mais qualidade, não preparando indivíduos para apenas (re)produzir, adestrados por uma visão capitalista e consumidora de bens. Outro tipo de indivíduo seria visível: aquele capaz de fazer e/ou apreciar arte, cultura e outras sutilezas do espírito, o que elevaria o homem, agora verdadeiramente um ser pensante, que se autoidentifica e se autoforma, ao lugar de honra que lhe cabe.

Esta tese é um esforço de tornar um pouco mais conhecidos, no território nacional brasileiro, e nas rodas de discussão sobre a educação e o ensino de filosofia, a análise e a idealização da educação brasileira, o sentido e o valor do ócio autotélico para a formação humana e da pedagogia do ócio como uma forma de educar com qualidade para vivenciá-lo. E, para o ensino de filosofia, é a vontade de instaurar um processo e promover um novo começo, ao retomar de “novo” e não de “velho”, o sentido do ócio filosófico.

Todo início é arriscado, porém preñado de utopia e esperança que fazem embrionariamente que se queira disseminar as primeiras sementes para plantar o futuro em que o ócio será reconhecido como importante e valoroso para a formação humana. E que haja vontade de discutir, analisar, propagar aquilo que se vislumbrou teoricamente, e para que não se meçam esforços para abrir espaços para que essas ideais possam, um dia, ser presentes na formulação, atuação e promoção de currículo da educação brasileira.

A apresentação de um entendimento sobre as possibilidades formativas da relação entre filosofia e ócio, que a tese pretendeu, busca fazer emergir o novo, como um ideário, que

pode se tornar projeto de formulação de princípios para a educação básica. É a formulação de um horizonte e uma utopia que suscita o olhar além, de especular e almejar o novo e produzir os sinais a fim de que o novo caminho possa ser colocado em marcha.

A interpretação que faz emergir o novo expressa-se na forma de uma utopia, ao apresentar um desejo de romper com o já presente, almejando o futuro, que foi alcançado pelo conhecimento teórico. Poeticamente, o escritor uruguaio Eduardo Galeano, citando Fernando Berri, faz uma bela apresentação que, analogicamente, expressa o valor das utopias: “A Utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se distanciará dez passos. Quanto mais a procure, menos a encontrarei. Qual sua utilidade, então? A utopia serve para isso, para que eu não deixe de caminhar”.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA JR., João Batista. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília. (Org.). *Metodologia científica, fundamentos e técnicas: construindo o saber*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRADE, Marcelo. O ensino de Filosofia como ética intercultural. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho (verbetes). In.: GOMES, Christiane Luce (Org.). *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. 3 ed. rev. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARISTÓTELES. *Política*. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- _____. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno do Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.
- ASPIS, Renata; GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BACAL, Sarah. *Lazer e o universo dos possíveis*. São Paulo: Aleph, 2003.
- BENGOCHEA, Ivone Fonseca. O ensino de Filosofia no Ensino Médio. In.: SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da; GHIRALDELLI JR., Paulo. (Orgs.). *Humanidades*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, Senado, 1998a.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed.* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a. (Série Legislação, nº. 39).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998b.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº. 38/2006, de 7 de julho de 2006a.* Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, agosto de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em 05 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº. 4, de 16 de agosto de 2006b.* Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em 15 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 22/2008, de 8 de outubro de 2008.* Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009a.* Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>. Acesso em: 06 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010b.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid=>>. Acesso em: 10 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº. 5, de 04 de maio de 2011.* Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9915&Itemid=>>. Acesso em 07 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº. 2, de 30 de janeiro de 2012.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília: MEC: 4 de agosto de 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos PCNs na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

CABRAL, Roque. Ócio. In: _____. (Dir.) *Logos: Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia*. v.3. Lisboa: Verbo, 1992.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio. Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Espanha, v. 188, n. 754, p. 301-313, mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1464>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992. (Col. Polêmica).

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e Racionalidade do tema de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/122/123>>. Acesso em: 01 set. 2014.

CEPPAS, Filipe. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Brasília-DF. n. 15, p. 44-54. nov./2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5336/4446>>. Acesso em 10. ago. 2012.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009. (Col. Ensino de Filosofia).

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Experiência do pensamento: ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Boas-vindas à Filosofia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Filosofias: o prazer do pensar).

CHAUÍ, Marilena; SAVIAN FILHO, Juvenal. Apresentação. In: CHAUÍ, Marilena. *Boas-vindas à Filosofia*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Filosofias: o prazer do pensar).

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio e PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n. 3, p. 25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2014.

COELHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: _____. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia. Ed. PUC Goiás, 2009.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. (Orgs.). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Col. Explorando o Ensino; v. 14).

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Qual é a tua obra?* Indagações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008b.

_____. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio; RIBEIRO, Renato Janine. *Política para não ser idiota*. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2010. (Col. Papirus Debates).

CUENCA CABEZA, Manuel. *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1995.

_____. *Ocio y formación: hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999. (Documentos de Estudios del Ocio, n. 7)

_____. *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000a.

_____. Ocio y desarrollo humano. In: _____. (Org.). *Ocio y desarrollo humano: propuestas para el 6º. Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000b.

_____. La educación del ocio: ámbitos de acción futura. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. n. extraordinario. p. 149-167, 2002. Disponible em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2002/re20021111012.pdf?documentId=0901e72b8125dd13>> . Acesso em: 3 abr. 2014.

_____. *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

_____. *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006. (Documentos de Estudios de Ocio. n. 31)

_____. Ócio humanista. In: CUENCA CABEZA, Manuel; MARTINS, José Clerton de Oliveira. (Orgs.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008a.

_____. Educação para o Ócio. In: CUENCA CABEZA, Manuel; MARTINS, José Clerton de Oliveira. (Orgs.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008b.

_____. *Uma forma de entender el ocio*. Asociación Otium, 2009a. Disponible em: <<http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/una-nueva-forma-de-entender-el-ocio.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Perspectiva actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. In.: OTERO LOPEZ, José Carlos. (Org.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac, 2009b. (Col. Perspectiva Pedagógica). Disponible em: <<http://www.apega.org/attachments/article/279/pedagogio.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*. Barcelona. n. 47. p. 25-40, 2011. Disponible em: <<http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/239006>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CUENCA CABEZA, Manuel; CUENCA AMIGO; Macarena. O encontro entre o ócio e a cultura: reflexões sobre o ócio criativo desde a investigação empírica. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*. Vol. 1, n. 2, p. 3-26, 2013. Disponible em: <<http://estudosculturais.com/revistalufona/index.php/rlec/article/download/31/70>>. Acesso em 13 jan. 2014.

CUENCA CABEZA, Manuel; GOYTIA PRAT, Ana. Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Madrid, v. 188, n. 754, p. 265-281, mar.-abr. 2012. Disponible em: <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/download/1461/1470>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

CUENCA CABEZA, Manuel; MARTINS, José Clerton de Oliveira. (Orgs.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008.

D'ANGELO, Martha. *Saber-fazer filosofia*. Pensadores contemporâneos: de Nietzsche a Gadamer. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011. (Col. Saber-Fazer Filosofia - 3)

DE GRAZIA, Sebastian. *Tiempo, trabajo y ocio*. Madri, Espanha: Editorial Tecnos, 1966.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Palieri. 6. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEINA, Wanderley José. Filosofia no Ensino Médio: uma leitura com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In.: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R. de; SARDI, Sergio. A. (Orgs.). *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Ed. Alínea, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES. Os princípios da filosofia: carta-prefácio. In.: VVAA. *Os filósofos através dos textos: de Platão a Sartre por um grupo de professores*. São Paulo: Paulus, 1997. (Col. Filosofia.).

_____. *Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*. São Paulo: Paulus, 2002. (Col. Filosofia).

DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Col. Atividades Pedagógicas, v. 21).

_____. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (Col. Atividades Pedagógicas, v. 131)

_____. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Col. Todas as Artes)

ESPEJO VILLAR, Lourdes Belén. Educacion y ocio. Planeamientos pedagógicos para el tiempo del ocio. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. Universidad Pablo Alavide, Sevilla, n. 1, p. 221-232, 1998. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2713788>>. Acesso em: 1º abr. 2014.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba-SP: Unimep, 1994.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In.: KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRANCILEUDO, Francisco Antônio. A perspectiva humana do ócio: revisitando a proposta do Instituto de Deusto. In: MARTINS, José Clerton; BAPTISTA, Maria Manuel. (Orgs.). *O ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas de investigação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et. al. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Col. educação contemporânea).

GADAMER, Hans. *Verdade e método - I e II*. São Paulo: Vozes, 2007.

GALLINA, Albertino Luiz. As Injunções do Filosofar. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone. (orgs.). *Território das prática filosófica*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

GALLO, Silvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia. In.: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Prefácio: Filosofia e experiência de pensamento: um convite ao trabalho. In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone. (orgs.). *Território das prática filosófica*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25. n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/download/27823/29595>>. Acesso em: 25 set. 2014.

GARRIDO RODRÍGUEZ, Lydia. La pedagogia del ocio, la animación socio-cultural y las actividades extraescolares como complementos a la educación. *Revista Digital Ciencia y Didácticas*. Jaén, Espanha, n. 25, p. 61-73. 25 nov. 2009. Disponível em: <http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_25.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e Pesquisa em Educação: Caminhos da investigação interpretativa. *A pesquisa qualitativa em debate... anais/ II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt1/10.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTAN, José; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *El valor del tiempo en educación*. Madri, Espanha: Ediciones Morata, 2008.

_____. O que significa currículo. In: _____. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMES, Christianne Luce. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

GOYTIA PRAT, Ana. Claves interpretativas de la experiencia de ocio. Más allá de la participación y el disfrute está la persona. In: MONTEAGUADO SÁNCHEZ. (Org.). *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2008.

GUIMARÃES, Ged. Os sentidos da formação para os gregos. In: COELHO, Ildeu M. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. da PUCGOIÁS, 2009.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HENZ, Hubert. *Tratado de Pedagogía sistemática*. Barcelona: Helder, 1976.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Col. O que você precisa saber).

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia no Ensino Médio. In.: KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOUAISS. A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 2.a Portable. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 5. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010. (Clássicos WMF).

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. In.: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Col. Ensino de Filosofia; 4).

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Filosofia e Ensino como Experiência Hermenêutica. In.: In.: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R. de; SARDI, Sergio. A. (Orgs.). *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Ed. Alínea, 2009.

KUIAVA, Evaldo Antônio. Filosofia da educação: pressupostos antropológicos, éticos e epistemológicos. In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PAVIANI, Jayme. *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. (Orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LÓPEZ DE LA VIEJA, Maria Teresa. Ocio y punto de vista moral. In: GIL, Fernando (coord.). *Para comprender el Ocio*. Estella, Navarra – Espanha: Editorial Verbo Divino, 1998.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004. (Col. Cotidiano Escolar).

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCASSA, Luciana. Ócio. In: GOMES, Christiane Luce. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. Trad. de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Educação para o ócio no trabalho: potencializando sujeitos para a vida. In: CUENCA CABEZA, Manuel; MARTINS, José Clerton de Oliveira. (Orgs.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008a.

_____. Sentidos e possibilidades subjetivas do tempo livre. *Licere*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 1-15. ago./2008b. Disponível em:

<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/pdf/licereV11N02_a3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MARTINS, José Clerton de Oliveira et. al. De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, vol. 15, n. 2, p. 219-228, dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/cpst/article/view/61619>>. Acesso em 04 Out. 2014.

MARTINS, José Clerton de Oliveira; BAPTISTA, Maria Manuel. (Orgs.). *O ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas de investigação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

MARX, Karl. *O capital*. vol. 1., livro 1, t. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATOS, Junot Cornélio. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Loyola, 2013. (Col. Filosofar é preciso).

MATOS, Olgária. Cultura capitalista e humanismo: educação, antipolis e incivildade. *Revista USP*. São Paulo, n. 74, p. 62-79, jun./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/74/05-olgaria.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MONTEAGUDO SÁNCHEZ, Maria Jesús. Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas em la sociedad de consumo. In:

_____. (Org.). *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2008.

MONTEAGUDO SÁNCHEZ, Maria Jesús; CUENCA CABEZA, Manuel. Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía social*, Sevilla. n. 20, p. 103-132, jul. 2012. Disponível em: <http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/240>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MONTEAGUDO SÁNCHEZ, Maria Jesús. et. al. Ócio ao longo da vida: as potencialidades dos itinerários de ócio para a promoção do desenvolvimento humano. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, v. 1, n. 2, p. 156-173, jun. 2013. Disponível em: <<http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/39>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru-SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, Bauru-SP, v. 12, n. 1, p.117-128, abr./2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019514009>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. *Análise textual discursiva*. Unijuí-RS: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUÑOZ CORVALAN, Jose Luiz. El ocio y tiempo libre em la sociedad actual. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Málaga, Espanha, jul./2012. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/21/jlmc.html>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

NICOL, Eduardo. *El porvenir de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Das coisas maravilhosas. O cuidado do tempo na prática de filosofar na escola. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Col. Ensino de Filosofia; 4).

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 20 abr. 2013.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas*. Tomo VII. Madrid: Alianza, 1993.

PAIVA, Carlos Roberto. Que filosofia para o ensino médio? *Cadernos de Pós-graduação – Educação*. São Paulo, v. 7, p. 139-153, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/viewFile/1918/1496>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

PEDRÓ i GARCÍA, Francesc. *Ocio y tiempo libre ¿para qué?* Barcelona, Espanha: Editorial Humanitas, 1984.

PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. *Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES*. Vitória, ES. ano 4, v.3, n. 6, junho 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/colartes/article/download/7724/5526>>. Acesso em: 04 out. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A.I.; *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: ARTMED, 1998.

_____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIEPER, Josef. *El ocio y la vida intelectual*. 8. ed. Madri: Rialp, 2003.

_____. O Ócio e a existência humana. *Revista de Magistro de Filosofia*. Anápolis. v. 1, n. 2, p. 1-4, jul./dez., 2004. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/4-traducao.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. 2014.

PINHEIRO, Kátia Flores; RHODEN, Ieda; MARTINS, José Clerton de Oliveira. A experiência de ócio na sociedade hipermoderna. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1131-1146, dez./ 2010. Disponível em: <http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/artigo3_2010.4.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2012.

PONCE, Branca Jurema. *O tempo na construção da docência*. 1997. 239f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PRADO, Adélia. *Solte os cachorros*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. *A pedagogia do ócio*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINTANA, Mário. *Da preguiça como método de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2007. (Col. Mário Quintana)

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, 16).

_____. *Comprender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Col. formação de professores).

RODRÍGUEZ, Victor Gabriel. *O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da paidéia grega. In: CENCI, Ângelo; DAL BOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação*. Passo Fundo-RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

SALIS, Viktor. Ócio: da Antiguidade ao Século XXI. In: CUENCA CABEZA, Manuel; MARTINS, José Clerton de Oliveira. (Orgs.) *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008.

_____. Ensaio sobre uma epistemologia sobre os termos Ócio e Trabalho. In: MARTINS, José Clerton; BAPTISTA, Maria Manuel. (Org.). *O ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas de investigação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Yara Magalhães dos; PEIXOTO, Patrícia Rodrigues Luiz. A organização do tempo nas instituições escolares das sociedades capitalistas: interfaces entre cultura escolar e cultura social. *Plures Humanidades*, Ribeirão Preto- SP, v. 14, n. 1, p. 43- 69, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/download/51/pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

SCHWARTSMAN, Hélio. Os acadêmicos. *Pensata - Folha online*. São Paulo, 8/5/2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u103.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SEGURA MUNGUÍA, Santiago; CUENCA CABEZA, Manuel. *El ocio en la Grecia clásica*. Bilbao, Espanha: Universidad de Deusto, 2007

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olhos d'água, 2001.

_____. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter. (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. O ensino de Filosofia: entre a estrutura e o evento. In.: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. (Col. Filosofia e Ensino; 6).

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2014.

_____. *Filosofia: guia do professor*. São Paulo: Cortez, 2009. (Col. Magistério. Série Formação Geral).

_____. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia. *Proposições*. v. 21, n. 1 (61), p. 57-74 – jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a05>>. Acesso em 06 maio 2011.

_____. A filosofia na formação do adolescente. In: HORN, Geraldo Balbuíno. (Org.). *Filosofia e educação: temas de investigação filosófica*. Curitiba: Juruá, 2012. (Col. Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/afilosofianaformacaodoadolcescente_severino.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

_____. *Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2014.

SUASSUNA, Ariano. *Farsa da boa preguiça*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Temporalidades con(viventes) nos territórios da educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 34, p. 85- 102, dez. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2014.

THOMPSON, Edward Paul. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THUMS, Jorge. *Ética na educação: filosofia e valores na escola*. Canoas-RS: Ed. ULBRA, 2003.

TOMAZETTI, Elisete. Ensino e Aprendizagem em Filosofia: Possibilidades a partir de diferentes linguagens? In: TOMAZETTI, Elisete; GALLINA, Simone. (orgs.). *Território das práticas filosóficas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

TRILLA, Jaume. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WAICHMAN, Pablo. *Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 1997. (Col. Fazer/Lazer)

WEBER, Erich. *El problema del tiempo libre: estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Espanha: Ed. Nacional, 1969.

WOGEL, Livio dos Santos. *Ócio do Ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. 166f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.