



A ESCOLA, O ÓCIO E O TEMPO LIVRE

Artur MANSO

Fátima BARBOSA

Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho

*“O ócio Catulo, faz-te mal:
com o ócio excitas-te e anseias demasiado;
o ócio, a reis e cidades outrora felizes
deitou a perder”.*
Catulo

RESUMO

Nesta comunicação que intitulamos "A escola, o ócio e o tempo livre", pretendemos, num primeiro tempo, mostrar ainda que sucintamente, o quanto necessário foi o ócio para a afirmação daquilo que denominamos de cultura ocidental.

Numa segunda parte, tentaremos por em relevo o facto de as instituições escolares, desde a mais rudimentar até aos nossos dias, se terem servido do ócio para a afirmação do "neg-ócio" dos saberes que em cada época mais interessam a quem as governa, iludidos com o apelo à participação activa dos educandos para a construção dos saberes, já previamente definidos e que, obrigatoriamente, têm de ser primeiro decorados, e logo a seguir reproduzidos.

E como assim nos parece ser, resta-nos concluir que a educação, tal qual a conhecemos, não forma nem nunca formou para os tempos livres nem para a alegria, mas sim para o trabalho, a sublimação e sobretudo a manutenção do status quo.

Tornada a todos obrigatória desde as mais tenras idades, a escolaridade contemporânea, de costas voltadas para os contextos da vida dos indivíduos, sem se interrogar sobre os seus interesses, sem proporcionar a troca enriquecedora entre o sistema e as franjas marginais, sempre criadoras na reconstrução de vias alternativas, para a construção daquilo a que Paulo Freire chamou o inédito viável, retém as crianças e os jovens acorrentados a um sistema até uma idade demasiado avançada, obnubilando-lhes a parte mais bela das suas vidas, em benefício de uma futura utilidade social nem sempre desejada, mas quase sempre consentida.

1. DO ÓCIO SEM ESCOLA

Em torno da escola muitos são os conceitos, e mais ainda os preconceitos. Em torno do serviço que a escola presta à comunidade, muitos são os mal entendidos. Passados alguns milênios após o dealbar da ciência e da filosofia, fruto do questionar constante e do indagar insuficiente que um punhado de “desempregados” durante anos e anos levaram a cabo, surgem as magníficas instituições escolares, filhas do ócio, mas geradoras cada vez mais de negócio.

A Sócrates serviu como escola a Àgora grega e como alunos, todos os que livremente o iam interrogando. Nem adoptou, nem criou compêndios. Da ociosidade dos gregos, nasceu o tempo da contemplação e em consequência iniciou-se o progresso científico.

Ao ensino livre e para indivíduos livres e despreocupados que dois pilares do conhecimento ocidental conseguiram sistematizar, foram usurpar os nomes: *Academos*, escola fundada por Platão à saída de Atenas nos jardins do herói *Academos* (cf. Pereira, 1980: 419) deu as nossas academias, e o *Liceu* derivado da escola que *Aristóteles* fundou em Atenas, no ginásio perto do templo de *Apolo Lykeios* (cf. *Ib.*: 424). A largueza da praça e o cidadão vulgar começaram a não caber nas escolas que os muros de *Academos* e o *Lykeios* começaram a proteger.

Mas estes iniciadores do ensino “sistemático”, tiveram os seus percussores, entre outros, nas meditações desapaixonadas do pastor *Hesíodo* e também desses “vis” homens do conhecimento e do ensino itinerante que foram os sofistas.

É claro que só por uma vontade muito má se pode defender que a contemplação ou a fruição do deslumbramento face ao universo e a pergunta definitiva sobre o que é o homem eram uma actividade a que todos se iam dedicando. As hierarquias faziam com que a sociedade permitisse a uma imensa minoria alimentar o seu ócio com o suor de milhares de seres humanos que apenas tiveram o “azar” de nascer escravos, ou então de não terem nascido livres, vá-se lá saber porquê. Pergunta aliás que nunca aparece formulada com o rigor devido pelos privilegiados.

E se não há um plano prévio na criação qual será então a utilidade de um mundo povoado por indivíduos em tudo semelhantes mas limitados nas suas acepções de participação comunitária à condição artificial ditada pelo cromossoma?

Se, contudo, analisar-mos a questão a partir do modelo “democrático” ocidental que tornou a escolaridade obrigatória, as coisas só aparentemente são diferentes. Não há agora o cromossoma a ditar a selecção, mas há outros artifícios mais subtis que tentam iludir a questão principal, que é tratar com igualdade o que naturalmente já é desigual. A igualdade da pessoa humana, contraria muitas vezes a individualidade de cada um e o seu natural direito à diferença.

Aristóteles já fazia notar que os tiranos procuravam impedir o exercício do ócio, por verem nele um vício que poderia facilitar as revoluções sociais.

A tradição judaico-cristã, mais concretamente o evangelho de *Jesus*, seguindo anteriores anotações do Antigo Testamento, como por exemplo os ensinamentos do *Livro da Sabedoria*, 6-12, 14, onde se afirma que “resplandecente é a Sabedoria, e sua beleza é inalterável: os que a amam descobrem-na facilmente, os que a procuram encontram-na. Ela antecipa-se aos que a desejam. Quem, para possuí-la, levanta-se de madrugada, não terá trabalho porque a encontrará sentada à sua porta”, faz

lembrar várias vezes aos ocupados apóstolos que entre o trabalho e a meditação, é preferível optar pela Segunda. E manda os incrédulos olharem à sua volta e para aprenderem as vantagens do ócio. Em *Lucas*, 12-22, 27, Jesus aconselha a que “não andeis preocupados com a vossa vida, pelo que haveis de comer; nem com o vosso corpo, pelo que haveis de vestir. A vida vale mais do que o sustento e o corpo mais do que as vestes: Considerai os corvos, eles não semeiam nem ceifam, nem têm despesa nem celeiro, entretanto, Deus os sustenta [...] Considerai os lírios como crescem; não fiam, nem tecem; contudo, digo-vos, nem Salomão em toda a sua glória jamais se vestiu como um deles”.

Hermann Hesse, mais perto de nós, no seu *Jogo das contas de vidro*, fez dizer ao mestre Knecht que “Não devemos fugir da vita activa para a vita contemplativa, nem ao contrário, mas enveredar alternadamente por uma ou por outra, estamos em nossa casa em cada uma delas e participamos em ambas”.

Quão longe estamos deste ideal de uma vida que nos é dada gratuitamente, mas que paradoxalmente desde cedo nos começam a instruir para no futuro a podermos pagar. Afinal, nenhuma sociedade capitalista faz investimentos sem antecipar os lucros, e por isso, pede-se logo às crianças que retribuam o investimento que nelas vai sendo feito. E para melhor corresponder a essa voracidade do merecer para ter, foram surgindo as instituições escolares que cada vez se foram especializando mais no intenso trabalho escolar.

2. DO ÓCIO NA ESCOLA

Mas é exactamente Platão, que tão bem soube defender a contemplação, que propôs a necessidade de uma aprendizagem prévia, difícil e selectiva, para seleccionar aqueles que estão vocacionados para a contemplação absoluta das ideias, que corresponde ao conhecimento absoluto e que reside na imobilidade total. Para tal, traçou o currículo de estudos na *República* e nas *Leis*, deixando as bases científicas ao futuro *Quadrivium*, que permitiria seleccionar os melhores para o exercício da *Dialéctica*, método por excelência da Filosofia, que haveria de permitir a muito poucos aceder à contemplação irrestrita das Ideias. Mais grave ainda, foi a sua intransigência em expulsar da sua República os poetas por serem maus modelos para os bons cidadãos.

Aristóteles, também privilegiava a contemplação, mas ensinava por um método ainda mais depurado que o do seu mestre Platão.

Os tempos foram passando e com eles as escolas tornaram-se mais requintadas. Durante vários anos abertas apenas a uma minoria endinheirada, que podia fazer delas um local de passar o tempo e tomar contacto com os grandes marcos da história da humanidade então conhecida. O saber dava poder a quem pretensamente o possuía e estes serviam-se dele para aumentar o seu nível de vida na proporção inversa em que diminuíam à maioria dos que governavam.

A necessidade escolar foi-se tornando cada vez mais intensa e pelo século XII o saber já tinha de ser compendiado nas universidades, que até ao Renascimento foram, tal como os outros níveis de ensino, selectivas pela hereditariedade e não pela competência individual.

Mas a necessidade de ensinar tudo a todos, defendida por Comênio, no séc. XVI alcançará o seu esplendor em Rousseau, em pleno século XVIII, filosofia esta que virá a ser coroada com o movimento da Escola Nova, que a pouco e pouco vê a crescente democratização do ensino e da ins-

trução até ao cúmulo actual da obrigatoriedade absoluta, ainda que limitada no tempo, da escolaridade oficial.

O importante deste movimento, contudo, foi a consideração em moldes novos da relação pedagógica, que do domínio absoluto do professor, teve em consideração o ascender dos anseios próprios dos alunos e a percepção de que aprender se torna mais ou menos um jogo, em que seria importante explorar ao máximo as interrogações que as crianças em pleno contacto com a natureza iam formulando. Aprender, não poderia ser mais considerado como uma tarefa penosa e tantas vezes dolorosa, já que o castigo físico que incluía a agressão frequente formava pessoas ressentidas e vingativas. A partir de agora, o esforço de aprender tinha de ser considerado como uma actividade alegre e propiciadora de felicidade.

Passou então a considerar-se como novidade os ensinamentos ancestrais, ou seja, a defesa absoluta do estado da criança doce e despida dos preconceitos sociais, e portanto mais próxima do ideal de homem a formar. Mas já Cristo tinha escandalizado os que o ouviam ao defender “Deixai vir a mim as criancinhas e não as impeçais, porque o reino de Deus é daqueles que se parecem com elas” *Lucas*, 18-16.

Crianças estas elogiadas ao longo da tradição ocidental, de que por exemplo Nietzsche deixa bem valorizadas no prólogo do seu *Zarathustra* ao encerrar o ciclo das metamorfoses.

Ainda dentro da corrente pedagógica mais próxima de nós temos o exemplo de Tolstoi na sua escola de Yasnaia Poliana, ao ter como fundamento que “o único critério é a liberdade, e o único método a experiência” (Avanzini, 1978: 170). As conhecidas escolas de Hamburgo, J-R. Schmid põe em prática as novas ideias pedagógicas, e reafirma. “Partamos da criança [e façamos] dos professores companheiros” (Ib.: 174). Neill funda e desenvolve em Summerhill uma escola com o objectivo de “Permitir a experiência da vida livre à qual está ligado o respeito de si próprio assim como o respeito do outro” (Ib.: 177-178). O pouco sucesso que estas experiências tiveram, é ilustrativo do papel coercitivo que as escolas têm mantido. Tidas como locais de ócio pela opinião pública, cada vez se encarregam de formular planos de estudo mais latos e abrangentes, predominantemente teóricos e enfadonhos, onde o sucesso é avaliado ao fim de uma caminhada de sacrifícios, sendo o maior de todos o ter de passar a adolescência e a juventude empenhados na construção de um futuro que nos trará os devidos rendimentos numa idade muito avançada para o estado de degradação fisiológica progressiva a que a natureza nos condenou.

Parece que o sistema de ensino oficial no mundo ocidental, dá cada vez mais razão ao desabafo poético de Fernando Pessoa, quando afirmou:

“Por que esqueci quem fui quando criança?
Por que deslembra quem então era eu?
Por que não há nenhuma semelhança
Entre quem sou e fui?
A criança que fui vive ou morreu?
Sou outro? Veio um outro em mim viver?
A vida, que em mim flui, em que é que flui?
Houve em mim várias almas sucessivas
Ou sou um só inconsciente ser?”

Como se a vida em si não fosse já complicada, tinha que vir a instituição escolar complicá-la ainda mais.

A desconfiança ante o reforço da contemplação, desprezada quase sempre pelas instituições escolares, face à acção, que as mesmas instituições desde há muito vêm privilegiando, torna-se também evidente no seguinte poema de Fernando Pessoa:

“Tudo que faço ou medito
Fica sempre na metade
Querendo, quero o infinito,
Fazendo, nada é verdade”.

Resta saber se as finalidades dos sistemas educativos se esgotam na socialização precoce de crianças e jovens, iludindo a imaginação com o desenvolvimento natural de cada indivíduo que espera que a sociedade o prepare para desempenhar uma profissão rentável na sociedade onde se insere, ou se pelo contrário, na normalização de comportamentos e ideias, os sistemas educativos têm a coragem suficiente para instituir nos sistemas de ensino, tempos lectivos para o exercício do ócio, e se preciso for, legislar para que se exerça efectivamente a “contemplação”. Talvez a partir daqui consigamos despertar a vontade própria de olhar e interpretar o mundo através de todos os artefactos que nos colocaram para o exercício de tamanha actividade.

Estimulando a contemplação, talvez consigamos abrir o caminho para que a ciência, a política e a economia, que tanto se baseiam na eficácia e objectividade dos seus cálculos e projectos, actividades estas viradas nitidamente para o que possa dar “lucro”, seja de que espécie for, possam ser inundadas pelo prazer da descoberta pela descoberta, pelo exercício da vida como um jogo, onde todos os seus intervenientes se empenham intensivamente, tendo apenas em conta, não o lucro imediato, mas sim o prazer de ver as coisas irem acontecendo.

Este processo nada vem trazer de novo, pois como sabemos, é apenas o retorno ao estado de criança que os adultos já foram, mas que as instituições por eles criadas se preocupam por limitar e reprimir no tempo próximo. As crianças são especiais porque não conhecem os vícios dos adultos, mas será que uma educação condicionada para o desprezo das características tão comuns à criança, pode um dia proporcionar esse “retorno” tão ansiado pelo adulto, que sempre teve pressa de crescer, e agora irremediavelmente, não pode voltar àquilo que já foi?

Ouçamos então os lamentos de Fernando Pessoa, e se possível, meditemos neles:

“A criança que fui chora na estrada
Deixei-a ali ficar quando vim ser quem sou
Mas hoje, vendo que o que sou é nada
Quero ir buscar quem foi onde ficou”.

Pelo menos, resta a esperança que cada educador, possa ver despertada em si esta ânsia de recuperar a meninice que cada adulto inconscientemente quer trair, redimindo-se dessa terrível transgressão, a partir da qual as imensas desigualdades ganharam definitivamente um especial e primordial estatuto, no mundo racionalmente hierarquizado e desequilibrado pelos adultos que já foram, mas não hão-de voltar a ser crianças.

3. A INEVITABILIDADE DA ESCOLA OU A INVIABILIDADE DO ÓCIO?

Cabe então num registo mais institucional verificar se dentro dos sistemas de ensino, os que perto de nós ousaram pensar diferente não preferiram, apesar de tudo e talvez devido à boa e à má influência de uma ideia secular e ocidentalizada de educação, depositar na escola, seus sucedâneos e servidores um protagonismo que em pouco beneficiará o exercício do ócio.

Neill, deixou bem claro que “Summerhill é um lugar onde as pessoas que têm habilidade inata e desejo de se fazerem eruditos, serão eruditos, enquanto os que apenas, sejam capazes de varrer ruas, varrerão, ruas” (Neill, 1976: 4), mas acrescenta logo a seguir que nunca produziram um varredor de ruas, embora, preferisse “ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico” (Ib.).

Se a esta componente formativa que apesar de tudo a escola de Neill perseguia, acrescentar-mos a dificuldade natural que os humanos parecem ter de lidar com a liberdade, então teremos uma resposta à escola convencional, com outra escola, talvez menos convencional, mas que parece buscar os mesmos objectivos, e orientar a sua missão para o reencontro social do indivíduo com uma finalidade profissional.

Ivan Illich combateu a educação associada à produção e ao consumo que a escolaridade vai fomentando propondo que as escolas fossem substituídas por *redes de aprendizagem*. Mas Illich é filho do seu tempo e sabe que a produção e o consumo poderiam ser atenuadas, mas jamais suprimidas. E para as atenuar teria de se proceder a uma aprendizagem que defendesse outros valores e outros interesses. Ou seja, alguém continuava a dizer e a ensinar o que se pretendia da sociedade e qual o futuro papel que cada indivíduo iria desempenhar no seu seio.

A *convivencialidade* surgiria assim por oposição à produção industrial com o intuito de fortalecer a individualidade e a solidariedade, combatendo o pensamento massificado e seriado, uma vez que para ele “a produtividade conjuga-se em termos de ter, a convivencialidade em termos de ser” (Illich, 1976: 37).

E mais dirá que “Uma sociedade convivencial não proíbe a escola. Proscreeve o sistema escolar pervertido em ferramenta obrigatória, baseada na segregação e na rejeição dos fracassados” (Ib.: 42). E uma sociedade com uma educação ao serviço da produção tenderá para que haja “cada vez mais coisas úteis entregues aos inúteis” (Ib.: 54).

Resta perguntar de que forma se inverteria a tendência actual das sociedades ocidentais viradas para a produção e o consumo alicerçados na concorrência desenfreada dos seus membros, onde a valia de cada um se afirma pela quantidade de coisas e de dinheiro que possui?

Talvez a proposta de Paulo Freire seja mais sensata, pois sem desistir da ideia instituída de escola, mostra algumas possibilidades de a reformar, auxiliando assim a conciliar a felicidade a que cada indivíduo anseia, com o trabalho a que a escola também o sujeita.

Freire mostra ainda grande argúcia ao defender que o problema escolar só pode ser resolvido após a resolução prévia do problema económico. É difícil que alguém sem abrigo, com fome ou sede, doente ou infestado pela inércia dos caros serviços de saúde, possa sequer pensar na alegria ou felicidade, quando o ócio a que é votado, não pela escola, mas pelo sistema que o gerou e lhe

impediu a escolarização, o faz apenas aumentar o seu desespero e consumir-se na angústia repetida de uma existência sem sentido aparente.

Defendeu, por isso, uma pedagogia que partisse das condições específicas da vida dos indivíduos, para os transformar. Para tal, sempre considerou em plano de igualdade a chamada cultura erudita, dada ou alimentada pelas escolas, e a cultura popular, que é muito mais prática e que afinal, ajuda a grande maioria a sobreviver. Não nos esqueçamos que mesmo o mundo ocidental e os seus regimes democráticos, continuam a formar uma legião de inadaptados e iletrados. Não basta dizer que o saber é um património de todos, e a possibilidade de aprender reside no mais íntimo de cada um. O mesmo já o tinha demonstrado Sócrates, o mestre da virtude e o membro de uma sociedade desigual e escravagista ao fazer com que um escravo iletrado de Ménon resolvesse um difícil problema de geometria. Mas conseguiria o escravo prescindindo do diálogo com o mestre Sócrates chegar à mesma Solução? E a resposta terá forçosamente de ser, não.

Com o mesmo espírito socrático, Paulo Freire pugna então pela precedência do aprender em relação ao ensinar. Ou seja, a curiosidade e o espanto que deram origem ao saber ocidental, brotaram da dúvida e a dúvida para ser fecunda precisa sempre de ser esclarecida. Por isso dirá Freire que “É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’” (Freire, 1997: 140).

É por isso importante a acção e o pensamento de Paulo Freire sobre a discussão do ensino e da aprendizagem, do lugar das escolas na sociedade ocidental e do serviço que prestam ou deveriam prestar aos indivíduos de cada nação. Ele sabe que a escola é um produto da ideologia política que vai gerindo os destinos dos países, e que têm quase sempre como preocupação principal no que à educação diz respeito, o socializar os indivíduos tornando-os ‘normais’ para aceitarem as normalidades da sociedade em que se integram.

Mas como teórico e também prático da educação, Freire tenta fundamentar um espaço e um tempo para a educação politicamente instituída, onde se possam conciliar as obrigações de um sistema político com a individualidade e a criatividade de cada um. E como professor, pensa o que todos os professores, quer o sejam por vocação, quer o sejam por devoção ou mesmo que o sejam apenas por obrigação, deveriam pensar, e fica bem patente nestas palavras, “Lido, por isso, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar” (Ib.: 163).

Instruir e educar não é por isso uma tarefa fácil, nem prescinde do esforço conjunto daquele que ensina e daquele que quer aprender. As ancestrais palavras do Eclesiástico, disso são reveladoras quando proferem o seguinte conselho: “Meu filho, aceita a instrução desde teus jovens anos, ganharás uma sabedoria que durará até à velhice.”

‘Vai ao encontro dela, como aquele que lava e semeia, espera pacientemente seus excelentes frutos.’

‘Terás alguma pena em cultivá-la, mas, em breve, comerás os seus frutos.’

‘Quanto a Sabedoria é amarga para os ignorantes! O insensato não permanecerá junto a ela’ (Eclesiástico, 6, 18-21).

Perante tantas dificuldades porque não relembrar aqui a crítica que Nietzsche leva a efeito na *Origem da tragédia* a propósito da racionalização da vida que teve como consequência a repressão do instinto criador de cada indivíduo.

Nietzsche aceitava que a visão trágica do mundo, vida e morte, ascensão e decadência de tudo quanto é finito se encontram confundidos. O sentimento trágico da vida passa assim pela aceitação do terrífico e do funesto. Esta visão considera o mundo como um jogo que produz a multiplicidade daquilo que existe individualmente, tal como o artista produz a sua obra (os homens são o resultado dos restos dos Titãs, como castigo à ‘chacina’ de Dioniso). O artista apenas revela na sua criação uma pálida e repetida imagem da *poiesis* original da vida cósmica. A tragédia é o local de expressão do princípio do indivíduo e do princípio da totalidade.

Para Nietzsche recuperando aquilo que animava a tragédia de Sófocles, a complementaridade do espírito dionisíaco e do espírito apolíneo, o primeiro, representado pelo deus Dioniso, dando conta do instinto natural, do prazer, da potência criadora, da desmesura, mas também da dor e do sofrimento que provêm da rotura da unidade primordial, da morte e do mal. O segundo, representado pelo deus Apolo encarnando o prazer da beleza e a sabedoria da aparência, a calma e o repouso, a ponderação e o triunfo sobre o sofrimento. E estas duas visões do mundo que a princípio parecem antagónicas têm de se superar uma à outra numa complementaridade adequada. Doutra forma, ao negar o espírito dionisíaco em favor do espírito apolíneo teremos uma visão teórica do mundo fundamentada num instinto estético fraco e sem vigor, de que tão bem dá conta a racionalização da existência que o trágico Eurípedes iniciou e o “sofista” Sócrates propagou e viu enraizada em toda a cultura ocidental.

Era pois evidente para Nietzsche que a partir da arte se poderia compreender a teoria e a ciência, mas o inverso não era possível. A civilização grega representada na tragédia de Sófocles era assim o exemplo a seguir para sair do marasmo a que a vida moderna cada vez mais individualizada vai votando aqueles que por ela vão passando. Assim, ainda seguindo Nietzsche, a arte revela-nos que a individuação é a causa primeira do mal, mas também exprime a alegre esperança de que um dia o ser se libertará do jogo da individuação e reencontrará a unidade que busca mas não alcança.

Só pela criação artística e pela contemplação da beleza poderá cada indivíduo superar o pessimismo, e então, a arte tem de ser a tarefa mais importante da vida.

Defendemos com aqueles que ainda hoje acreditam que “a disciplina estética (...) poderia ser concebida como um convite a darmos uma atenção específica a objectos novos: não somente aos objectos artísticos, mas também às condutas individuais e aos fenómenos sociais” (Galard, “2000: 94), que os sistemas educativos muito teriam a lucrar com um novo olhar ante a consideração estética da humanidade. Acreditamos também, na senda de Nietzsche, que recorrendo à análise estética em conjunto com a ética se poderia refundar a existência (cf. Ib.: 95). Continuando a afirmar que a estética poderia redimir os indivíduos do utilitarismo interesseiro em que os sistemas de educação se têm embrenhado, defendemos também que o gosto ou a sensibilidade artística, mais ou menos apurada, “não deveria ser um detalhe na educação. Deveria ser algo de essencial nesse domínio porque talvez não tenhamos em breve outra possibilidade de fundar a própria ética, a moral, senão sobre o juízo do gosto” (Ib.: 95).

Concluimos por isso que a escola do ócio ou do tempo livre, não poderá ser um local de passagem para a vida activa e a formação profissional. Estas necessidades têm de ser nela complemen-

tos e não obrigações. A obrigação desta escola é preocupar-se com a *Metafísica do Artista*, fazendo com que a arte possibilite a todos os que a frequentarem a redescoberta da unidade homem/natureza. Tem ainda que ensinar a reconhecer quer no prazer quer na dor, as duas dimensões naturais e essenciais a todos os seres, que existem e são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AA VV (dir. Guy Avanzini) (1978), *A pedagogia no século XX*, trad., Lisboa, Moraes.
- Barbosa, Fátima (2000), *Educação de adultos: visão crítica, contexto internacional e situação em Portugal*, Santiago de Compostela, Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, (tese policopiada).
- Cabral, R (1991), “Ócio”, in *Logos 3, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa/S. Paulo, Verbo, cols 1218-1219.
- Carvalho, Adalberto Dias (1994), *Utopia e educação*, Porto, Porto Editora.
- Freire, Paulo (1973), *Uma educação para a liberdade*, Porto, Textos Marginais.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo, Paz e Terra.
- Freitas, Manuel da Costa (1991), “Jogo”, in *Logos 3, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa/S. Paulo, Verbo, cols 62-66.
- Galard, Jean (2000), “O apagamento das fronteiras da arte e a tarefa da estética”, in AA VV, *Conferências de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, Campo das Letras, pp. 79-95.
- Illich, Ivan (1976), *A convivencialidade*, trad., Lisboa, Europa-América.
- Manso, Artur M. S. (2000), “Agostinho da Silva – um pedagogo contemporâneo português em busca de uma educação para o futuro”, in AA VV, *Diversidade e Identidade – 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Neill, A S. (1976), *Liberdade sem medo*, trad., S. Paulo, Ibrasa.
- Nietzsche (1988), *A origem da tragédia*, trad., 5ª ed., Lisboa, Cuimaráes Ed..
- Pereira, Maria Helena da Rocha (1980), *Estudos de história da cultura clássica*, vol. I, 5ª ed., Lisboa, Fundação Caloute Gulbenkian.
- Platão (1984), *Apologia de Sócrates*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Silva, Agostinho (1995), *Sete cartas a um jovem filósofo*, 3ª ed., Lisboa, Ulmeiro.
- Silva, Agostinho (1996), *Namorando o amanhã*, Alhos Vedros, Cooperativa de Animação Cultural de Alhos Vedros.