

Princípios Norteadores dos Processos Educativos na Escola Contemporânea: Sob um Olhar de Professores

A Guiding Principles Of The Educational Processes in Contemporary School: Teachers' Overview

Fabiana Neiva Veloso Brasileiro

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR, Fortaleza-CE

Francisco Antonio Francileudo

Faculdade Católica de Fortaleza

Adriana de Alencar Gomes Pinheiro

Doutoranda em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR

Francisco Welligton de Sousa Barbosa Junior

Psicólogo pela Universidade de Fortaleza

José Clerton de Oliveira Martins

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR, Fortaleza-CE.

Os processos formativos de crianças e jovens na escola contemporânea estão baseados em princípios racionalistas e na lógica de produção capitalista, na qual o trabalho é atividade central. Considerando-se essa realidade, sugestiva de que em alguns momentos, valores relacionados à formação do homem pleno, ético e criador parecem não ser prioritários nos princípios educacionais praticados nesses espaços, torna-se importante rever os princípios básicos que orientam a formação dos cidadãos num plano ético individual e social, voltados para valores de civilidade, do respeito ao outro e do direito de ser. Na contemporaneidade, em alguns momentos, valores relacionados à formação do homem pleno, ético e criador parecem não ser prioritários nos princípios educacionais praticados nesses espaços.

A educação resulta da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate de família, classe, profissão, quer se cuide de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. A Educação, assim, integra a vida e o crescimento da sociedade, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, por sua vez, essencialmente condicionada pela transformação desses valores - válidos para cada sociedade (JAEGER, 2011).

A escola está profundamente demarcada pelo paradigma da produção industrial, no qual a atividade social determinante da configuração social é o trabalho (AQUINO; MARTINS, 2008). Nas últimas décadas, assistiu-se constantemente a uma alarmante dificuldade na capacidade atual do sistema educacional de formar o jovem para a vida, uma vez que a Educação enfatiza excessivamente sua preparação para o mercado de trabalho, esquecendo-se de investir simultaneamente no seu desenvolvimento social e individual, em que os valores da civilidade, do respeito ao outro e do direito de ser sejam expressos num plano prioritário (CORTELLA, 2011; SALIS, 2011).

Seguindo esse veio e atendendo a uma demanda social, as escolas preocupam-se, cada vez mais, em preparar a criança e o jovem para o exercício de uma profissão e de um trabalho, aumentando, de modo significativo, a quantidade de aulas que focam, em geral, um conhecimento técnico, muitas vezes sem significado para o educando.

Nesses moldes, a Educação, na contemporaneidade, remete a uma concepção meramente utilitária que, como anota Russel (2002), ignora as necessidades reais dos sujeitos, ocupando-se em treiná-los com o mero propósito de qualificá-los profissionalmente, esquecendo-se, no entanto, dos seus pensamentos e desejos pessoais.

A Educação no contexto contemporâneo

A sociedade atual enfrenta problemas socioeducativos jamais vivenciados ao longo de sua história, e em momento algum, tão agudos e cadentes como se configuram agora. De um lado, os avanços técnicos e industriais, especialmente os derivados da automação e da informatização, situam os indivíduos diante da grande necessidade de estudar e resolver o que se fará com

o tempo livre, com o tempo de não trabalho, conquistado após a Segunda Revolução Industrial. De outro norte, a crise socioeconômica, que abala as estruturas estabelecidas e envolve problemas de desemprego, reorganização, ajuste administrativo e de produção, afeta o campo do Ensino e da Educação escolar, designando-o a preparar as pessoas para um futuro incerto envolto por tais mudanças (LIPOVETSKY, 2004; SALIS, 2008).

Constatado o fato de que se torna cada vez mais difícil estabelecer um consenso sobre a própria natureza da Educação, suas finalidades, conteúdos ou modos de transmissão, pensar sobre os princípios educacionais implica refletir sobre o mundo em que se quer viver, sobre o futuro que se tenciona para os filhos, e ainda sobre o papel da escola e do professor no processo de formação. Nesse sentido, educar envolve escolher, em um conjunto de possibilidades culturais, a base de conhecimentos que será integrada à cultura escolar e aos programas ensinados nas escolas (FOURQUIN, 1989).

Observa-se que, na sociedade atual, dividida e em permanente mudança, ao lado do pluralismo cultural e do antagonismo de grupos, coexiste e é comum a procura da própria identidade e de um fundamento para uma nova ordem. Esse contexto torna absolutamente impossível, sob o ponto de vista ético e político, que se pense num conceito unívoco de Educação, razão pela qual os fins dessa Ciência e da escola, hoje, só podem ser pensados com suporte na realidade de cada grupo e com origem no projeto de sociedade de cada grupo (PAVIANI, 2010).

Os fins da prática educativa dependem de uma visão axiológica de homem e da realidade, porquanto atrelados à sociedade em que se vive e que se deseja construir, da situação do homem no mundo, das condições gerais da aprendizagem e do contexto socioeconômico-político e cultural em que se atua. Os fins da escola, por seu turno, têm sua origem e definição nos fins da educação, mas não necessariamente podem levar a uma ação capaz de realizá-los totalmente.

Atualmente, se já é difícil identificar os fins que norteiam a ação educativa, mais preocupante ainda se torna compreender as dificuldades encontradas para a sua realização, residentes na execução dos regimentos, regulamentos, planos e programas destinados a disciplinar a ação cotidiana do ensino e da aprendizagem. Em geral, evidencia-se uma enorme defasagem entre os fins ditos humanistas, cristãos, democráticos, entre outros, e a ação pedagógica

concreta. Os fins, no entanto, não têm sentido se separados da ação, da mesma forma que não se pode viabilizar uma escola, um programa de ensino, sem uma definição precisa dos seus fins, porquanto se destinam, basicamente, a direcionar, não a educação como tal, posto que se realiza aquém e além do trabalho escolar sistemático da escola, mas as atividades, as ações do aluno e do professor (PAVIANI, 2010).

Seguindo-se esse veio, considera-se que a maior parte das iniciativas e práticas estabelecidas como prioritárias para a ação educativa no seio das sociedades contemporâneas desconsidera aspectos fundamentais a respeito da Educação, porque reduzem o processo educacional à sua dimensão de escolarização (RODRIGUES, 2002).

A Educação, identificada com a Educação escolar, converteu-se em simples instrumento do pragmatismo, imediatismo e utilitarismo do mundo capitalista moderno, favorecendo o aprofundamento e o alargamento do fosso, já existente há tempos, entre o que deveria se constituir como essência do ato educativo e as práticas colocadas em andamento nos tempos modernos.

A restrição e o empobrecimento do conceito de Educação, provocados pelos fins que lhes são atribuídos, provoca também a limitação do seu alcance. Ao se impor às pessoas o desempenho de atividades que não tenham relação com sua vontade intenta-se dissolver sua individualidade, tornando-as menos dispostas a lutar por suas preferências e mais dóceis e férteis à absorção das escolhas que lhes são impostas de fora para dentro, como aquelas determinadas pelo mercado, que implicam a formação de um férreo individualismo competitivo, que dissolve a vida social, a cooperatividade e a solidariedade.

Em Educação, os fins devem se realizar como resultado previsto, pois lhes cabe definir uma direção, marcar a intencionalidade da ação. Os motivos que conduzem à ação só são dotados de sentido quando projetados pelos fins que se intenta alcançar e pela sua ausência objetiva, observada na realidade (DEWEY, 1959).

Ainda em relação aos fins da Educação alerta-se para a ideia de que a ação educativa, como ação humana, precisa seguir determinada orientação e usar uma correspondente estratégia para produzir um resultado previsto, conforme o planejado, embora se deva levar em conta certa margem de imprevisibilidade, não a que resulta da falta de compreensão, mas é consequência da contradição e da finitude do ser humano (PAVIANI, 2010).

Percurso metodológico da investigação

A pesquisa qualitativa, no entender de Minayo (2003), possibilita a valorização do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (p. 21-22).

Para este estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, mediada pela articulação entre enfoque etnográfico e grupos focais, de modo a levantar informações que permitissem atingir os objetivos propostos nesta investigação.

A coleta de dados teve por base uma inspiração etnográfica, implicando que o estudo realizado não é etnográfico puro e sim inspirado nas estratégias da pesquisa etnográfica. Como leciona André (2005), utiliza-se o viés etnográfico quando alguns requisitos, adequados para estudos antropológicos, não são compatíveis com o estudo a que se propõe, a exemplo de uma longa permanência do pesquisador em campo, do contato com outras culturas e do uso de amplas categorias sociais na análise de dados.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa etnográfica possibilita conhecer o que não está visível ou expresso na cultura escolar como um todo, na sala de aula e nas relações interpessoais que se mostram na realidade objetiva e subjetiva do cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade de Teresina-PI. Essa escolha se justifica, uma vez que Teresina é uma das capitais que se destacam no cenário educacional brasileiro por abrigar as escolas com melhores pontuações nos exames nacionais de avaliação do ensino no País (BORGES, 2010).

A escola selecionada é tradicional e existe há mais de 45 anos na cidade de Teresina- PI, ocupando dois prédios grandes situados em zona nobre da Cidade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) que norteia as ações da escola constitui uma elaboração intencional, coletiva, compreendendo as propostas e ações planejadas para serem realizadas e avaliadas em função das diretrizes e princípios educativos. O PPP da instituição-*locus* desta investigação parece acessível a todos os que quiserem conhecê-lo melhor. Nele está expressa a missão da esco-

la, consistente em formar pessoal e socialmente os alunos, dando-lhes a oportunidade de construção da sua identidade e da autonomia, através da convivência diária com o outro, com quem aprende para a vida a ser cidadão praticante de valores cristãos como o respeito, a solidariedade e a ética.

Quanto à metodologia de ensino, salienta-se que a escola trabalha com as propostas construtivistas e sociointeracionistas de Piaget (1998) e de Vygotsky (2010), as quais concebem o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o seu ambiente. Contrariando tendências racionalistas e empiristas sobre a natureza do conhecimento, os estudiosos das propostas sociointeracionistas entendem que o ser humano tem uma existência histórico-cultural que determina a sua maneira de se situar no mundo. Eles recusam a concepção de uma natureza humana universal e estática, por acreditarem que o ser humano se faz e refaz pela sua ação social e por sua ação sobre o mundo. No âmbito educativo, como consequência dessa concepção, o aluno não é visto de forma passiva, como um simples depositário dos conhecimentos, tampouco o professor é considerado o seu mero transmissor, assumindo, no processo de ensino aprendizagem, o papel de mediador, fundamental para que conceitos sejam estabelecidos, passem por transformações e os signos socialmente elaborados sejam aprendidos.

A proposta pedagógica, baseada no construtivismo e no sociointeracionismo, impõe aos educadores que se apropriem dos instrumentos de comunicação, dos fundamentos e dos conteúdos culturais básicos para o bom desempenho da ação pedagógica. Aposta nos limites como necessários e importantes, e afirma que os alunos necessitam de espaço para pensar e agir, errar e acertar, atuando como agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem ao elaborar em conjunto com o professor o seu saber, de modo a serem sujeitos epistêmicos, que aprendem. Compete ao professor atuar dentro de uma visão global de conhecimento, facilitando esse desenvolvimento ao promover a interação grupal em situações significativas e integradas em seu ambiente cultural, que exigem cooperação, partilha, troca, participação e relações sociais afetivas mais harmônicas e prazerosas.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), constata-se que está alicerçado na parceria família e escola; na oferta de conhecimento como condição para que os alunos se tornem bons cidadãos, agentes do ser e do conviver conscientes de seus atos; na formação para o exercício de valores humanos que considerem a diversidade dos saberes na complexidade da vida atual; e

no compromisso com a excelência em Educação, promovendo a autonomia e a emancipação intelectual.

Nos documentos da escola são adotados os princípios recomendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum; princípios políticos, dos direitos e dos deveres de cidadania no exercício da criatividade e no respeito à ordem democrática; e princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade nas manifestações artísticas e culturais.

No dia a dia da escola, observando-se as relações entre os professores e os alunos e entre estes e os demais funcionários da escola em diversos espaços - recepção, cantina, secretaria e direção -, verificou-se que além da preocupação com a qualidade do ensino, o estabelecimento revela cuidado com o bem-estar e a satisfação das crianças. A maioria dos funcionários parece ser muito afetuosa, trata os alunos pelo nome, parece conhecer suas particularidades e mostra-se disponível e solícita às suas necessidades e às de seus pais.

O fluxo de pais e de responsáveis pelos alunos é constante na escola, intensificando-se nos horários próximos ao início e ao final das aulas. Observando-se a rotina da escola, notou-se que trabalha com atividades diversificadas, como apresentações artísticas de teatro e de dança, com a participação dos alunos, produções de livros, atividades de artes manuais e aulas-passeio. Os professores relataram ter liberdade para sugerir atividades e utilizar recursos diversificados, embora reconheçam que a sobrecarga de conteúdos e o pouco tempo muitas vezes os impedem de exercê-la, restringindo-se, por conseguinte, àquelas vinculadas às datas significativas expressas no calendário escolar e como culminância de projetos trabalhados em sala de aula.

A acolhida ocorre das 7 horas às 7h10min, no turno da manhã. É um momento de confraternização entre as turmas de 1º ao 5º ano, no qual todos juntos cantam o Hino Nacional e/ou o Hino da Escola e ouvem algumas palavras da coordenadora ou professor responsável pelo dia. Na ocasião também ocorre a oração. Observou-se que as crianças são convidadas a participar conduzindo a oração ou prestando homenagem ao colega aniversariante do dia. Os pais também podem estar presentes à solenidade.

Depois da acolhida, cada professor se locomove com a sua turma para sua sala. Até o recreio são ministradas três aulas de matérias diferentes. O re-

creio tem duração de 30 minutos, acontece no pátio e normalmente é acompanhado pelos professores da turma. Findo esse intervalo, os alunos escovam os dentes e seguem de volta à sala para terem mais dois blocos de aula de disciplinas diferentes. Cada aula tem duração de 50 minutos.

Nas turmas de 3º ano o professor é polivalente, responsável pelo ensino das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. As aulas de Artes, Laboratório de Ciências, Educação Física, Música, Ensino Religioso, Filosofia e Línguas (espanhol e inglês) são ministradas por outros professores. Nas turmas de 4º e 5º ano existe um professor para cada disciplina do currículo.

Os recreios normalmente ocorrem ao ar livre, nas quadras e nos parques de areia; no entanto, o aluno que quiser pode também ficar no pátio coberto ou ir à biblioteca, onde, além de livros, também encontra jogos educativos para empréstimo. Durante as aulas, percebeu-se fluxo de alguns alunos nos corredores, nos banheiros, nos bebedores e na sala da Coordenação. A esta última, os alunos geralmente se dirigem para manifestar alguma dor ou mal-estar, ou apenas para falar com a coordenadora ou a auxiliar sobre algo aparentemente sem importância.

Os horários de saída parecem ser o momento mais agitado do dia. É grande o fluxo de pais, crianças e acompanhantes nos corredores e áreas livres. Observa-se que a maior parte das crianças, mesmo sabendo que seu acompanhante já chegou, prefere continuar brincando, jogando bola ou conversando com os amigos.

O grupo focal com professores foi realizado em um sábado normal de atividades para eles e contou com a presença de 12 sujeitos.

No plano de montagem do grupo focal, considerou-se importante a participação do moderador e de um assistente, que colaboraram nas descrições e gravação do encontro. O moderador, papel desempenhado por uma professora universitária, teve como atribuição garantir, por meio de intervenção discreta, porém firme, a participação de todos, levando o grupo a abordar os temas de interesse do estudo. A assistência coube aos pesquisadores, dada a importância da observação do fluxo de ideias do grupo, das expressões não verbais, olhares e sorrisos e do relato escrito de algumas falas, o que não poderia ser feito caso ocupassem o papel de moderadores.

O grupo foi realizado em sala de aula da própria escola, para facilitar o acesso dos participantes ao local do encontro, e teve duração de 2h30min. O

registro do áudio foi feito em gravador para posterior análise dos relatos dos sujeitos. A transcrição da gravação não foi realizada na íntegra.

O grupo foi acolhido e recebido pela moderadora e pesquisadores com uma música-ambiente, como forma de tornar aquele momento mais agradável e de evitar que o tema fosse abordado de maneira informal pelos participantes antes do início das atividades. Ressalta-se que todos foram informados dos objetivos da pesquisa e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Depois da acolhida, foi distribuído a cada participante um questionário, composto por duas partes. A primeira, com nove perguntas, continha informações relativas ao perfil sociodemográfico dos participantes do grupo, e a segunda, com sete questões, abordava as temáticas a serem discutidas no grupo. Após o preenchimento dos dados do perfil, foi-lhes solicitado que refletissem sobre cada questão ali expressa e procurassem respondê-las individualmente. Também foram orientados no sentido de que a qualquer momento poderiam fazer perguntas.

Após o primeiro contato do grupo com o questionário, algumas reações puderam ser observadas, a exemplo de silêncios e entreolhares. No decurso da atividade, conforme o moderador retomava os objetivos da pesquisa e esclarecia dúvidas, percebeu-se que o grupo começou a participar e a emitir mais opiniões enquanto preenchia as questões. Considerou-se positivo o fato de os sujeitos terem tido acesso às questões para refletirem antes da discussão em grupo. Esse contato possibilitou a reflexão sobre o tema, a organização das ideias e a formulação de uma resposta articulada, o que os deixou mais seguros na hora de expor suas opiniões e facilitou o fluxo de falas no grupo.

No terceiro momento, da socialização das impressões dos sujeitos em relação às questões expostas para reflexão, moderadora e assistente observaram que as questões mais geradoras de dúvidas e polêmica, produtoras inclusive de desconforto e inquietação, conforme relato do grupo, envolviam os princípios que norteiam a prática educativa na escola e o significado do ócio, pelo fato de os professores não terem maior propriedade sobre os aspectos pesquisados. O mal-estar relatado pôde ser constatado por terem sido essas as perguntas não respondidas em alguns questionários. Observou-se também que alguns professores informaram que escreveram algo no questionário e que sua percepção mudou após a apresentação das opiniões em grupo.

Mesmo ao final da atividade, quando o grupo parecia mais familiarizado com a presença da moderadora, da assistente e do gravador, os participantes ainda se mostravam tímidos e receosos de emitir opiniões. Não obstante, por ocasião da avaliação da experiência, relataram que o que parecia uma atividade entediante revelou-se um momento bom, pois os fez refletir sobre aspectos como o significado do ócio e a possibilidade de experienciá-lo na escola.

O perfil dos professores entrevistados, com base nos questionamentos sobre a idade, formação acadêmica, nível de escolaridade/titulação, tempo de atuação na escola e tempo de magistério, além de existência ou não de outras atividades profissionais, pode ser visualizado na Figura 1, na sequência:

Figura 1 – Perfil sociodemográfico dos professores

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Nível de escolaridade/ Titulação	Tempo de atuação na escola	Tempo de magistério	Carga horária na escola	Outra atividade profissional
PLPF1	43	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	13 anos	18 anos	1 turno	Não
PPoF1	41	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	18 anos	21 anos	1 turno	Sim. Rede pública de ensino.
PLP F2	27	Licenciatura plena em Letras – Português	Especialização	1 ano e 8 meses	2 anos e 2 meses	1 turno	Sim. Rede particular de ensino.
PPoF2	49	Licenciatura plena em Pedagogia	Curso superior	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	1 turno	Não.
PLPF 3	31	Licenciatura plena em Letras – Português	Especialização	4 anos	10 anos	1 turno	Sim. Rede particular de ensino.
PMuM	22	Licenciatura em Música	Curso superior	3 anos	5 anos	1 turno	Sim. Ensino particular de Música e jornalismo.
PLabM	47	Licenciatura plena em Biologia e Bacharelado em Direito	Especialização	19 anos	20 anos	2turnos	Sim. Rede pública de ensino.
CHGF	49	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	27 anos	27 anos	1 turno	Sim. Rede pública de ensino.
CAux.F	37	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	6 anos	10 anos	2 turnos	Não.

CMatCF	60	Licenciatura plena em Matemática	Especialização	20 anos	25 anos	4 h por semana	Sim. Faculdade particular
CLPF	46 anos	Licenciatura plena em Letras – Português	Especialização	13 anos	24 anos	2 turnos	Sim. Rede pública de ensino.
CGeF	53 anos	Licenciatura plena em Filosofia	Especialização	30 anos	30 anos	2 turnos	Não.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

Passa-se agora à discussão dos resultados obtidos com a realização do grupo focal denominados norteadores da educação na perspectiva dos professores.

Análise e resultados

Procede-se, nesta seção, à análise dos dados referentes à categoria Princípios norteadores em Educação, composta de subcategorias que refletem os achados no grupo de sujeitos investigados.

Ressalta-se a importância do conhecimento dos princípios que norteiam os processos educativos na escola, porquanto ajudam a compreender de qual escola se está falando e a identificar os valores e concepções que a regem, bem como possibilitam conhecer o tipo de formação que propõe, as concepções de mundo e de sociedade que valoriza e o que entende por educação.

A definição desses princípios vai balizar a definição das metodologias de trabalho, a organização dos espaços e dos tempos da escola, a seleção de conteúdos e atividades, as propostas didáticas, as relações que estabelece externa e internamente e que vão guiá-la diante de cada novo desafio (MOSÉ, 2013). Por conseguinte, o seu conhecimento fornecerá importantes informações sobre o lugar do ócio nos processos educativos na escola contemporânea.

Norteadores em educação: a visão dos professores

As subcategorias que emergiram na fala dos sujeitos foram: Formação cidadã, Aprendizagem significativa, Afetividade e Conhecimento técnico, das quais as mais citadas pelos professores foram aprendizagem significativa (seis sujeitos) e afetividade (cinco sujeitos). Os princípios em estudo correspondem aos princí-

pios norteadores do Projeto Político-Pedagógico da escola. A seguir expõe-se a definição de cada subcategoria e as ilustrações que reúnem as falas dos sujeitos.

A subcategoria Formação cidadã envolve a formação individual, moral e ética do educando para a vida em coletividade. Está centrada na valorização da pessoa, dos seus talentos, da curiosidade, da criatividade e da liberdade para permitir o desabrochar do que cada um tem de melhor para viver em sociedade e ser capaz de nela intervir. A escola que privilegia a formação cidadã constitui espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania por meio da ação, da vivência, pelas crianças e pelos jovens, de situações relacionadas aos conteúdos trabalhados, estimulando o gosto pela aprendizagem e pela produção de conhecimento para intervir no mundo (MOSÉ, 2013). Isso pode ser observado na fala de alguns dos professores, quando questionados sobre os princípios que norteiam sua prática educativa na escola (Figura 2).

Figura 2 – Subcategoria Formação Cidadã na visão dos professores

FORMAÇÃO CIDADÃ	
Envolve a formação individual, moral e ética para a vida em coletividade. Está centrada na valorização do indivíduo, dos seus talentos, da curiosidade, da criatividade e da liberdade para permitir o desabrochar do que cada um tem de melhor para viver em sociedade e ser capaz de nela intervir.	
Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?	
Sujeito	Descrição das falas
PMusM	“Primeiro a formação cidadã do aluno, tendo em vista valores éticos, morais, buscando sempre repassar alguns valores, como respeito, diálogo e participação.” “[...] a prática de atividades em conjunto contribui muito para a formação individual, tanto para aquele que coordena (professor) como para aquele que participa (aluno) [...]”.
PLPF3	“Busco o respeito e a solidariedade [...]”.
PLPF1	“[...] colocação dos limites e o esclarecimento das regras para o bom convívio”.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

Os princípios que norteiam a Educação e a ação dos sujeitos devem ser compreendidos em relação ao contexto cultural em que estão imersos. Na sociedade contemporânea, hiperconsumista, apressada e fluida, as experiências

se tornam cada vez mais breves, instantâneas e sem sentido, e o consumo se torna o meio para a solução de todas as demandas existenciais dos sujeitos (BAUMAN, 2001; BERIAIN, 2008; LIPOVETSKY, 2004). Imperativo, na atualidade, é trabalhar cada vez mais para se poder consumir mais e mais.

Os participantes da pesquisa, imersos nesse contexto, consideram importante educar para a formação cidadã, para a solidariedade, para o respeito ao outro e às regras de convivência, para o cultivo dos valores morais e éticos. Buscam o desenvolvimento individual do aluno, no sentido de torná-lo reflexivo, crítico e autônomo, ao promover atividades sociais no interior da sala de aula e da escola. No dia a dia foi possível observar, nas atividades realizadas expostas nos corredores, a reflexão e o posicionamento dos alunos sobre temas relativos ao cuidado com o meio ambiente e ao respeito às diferenças individuais. Noções de civismo, de respeito ao outro e às normas de convivência também são abordadas e vivenciadas com os alunos no momento da acolhida, da eleição do representante da turma e dos jogos olímpicos realizados.

Ao que parece, os sujeitos que apontaram a formação cidadã como princípio norteador de suas práticas divergem do que preconizam as concepções que mais se destacam em Educação na atualidade, que recorreram a uma sobrecarga intelectualista do currículo escolar visando dotar os alunos de conhecimento útil para enfrentar o mercado de trabalho, tornando-se, assim, sujeitos do consumo (GHIRALDELLI JR.; CASTRO, 2014; MOSÉ, 2013).

Acredita-se que esses sujeitos corroboram o pensamento de Mosé (2013) de que, no contexto contemporâneo de incertezas, novos saberes e outras habilidades devem ser adquiridos, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Sendo assim, a relação com o conhecimento deve ser repensada, para que a experiência de aprender não se torne apenas mera assimilação de informações desconectadas e sem sentido para aquele que aprende.

A subcategoria Aprendizagem significativa envolve uma proposta educativa que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e supõe a formação de um novo conhecimento com base nos já adquiridos, tornando possível uma reflexão e uma negociação de significados. Toma-se por base a aprendizagem significativa de Rogers, segundo o qual a aprendizagem deve conter algo de significativo para o aluno, ser autoiniciada, considerando a individualidade e a autonomia do estudante, e há de promover seu desenvolvimento pessoal,

por ser plena de sentido para a pessoa que aprende (GOULART, 2000). Por essa visão, mais centrada na postura do docente do que em metodologias, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações e procura trabalhar, como mediador, o conteúdo por via de situações práticas que causem sensações nos alunos, levando em conta sua história de vida.

De acordo com essa concepção, a finalidade da Educação não é orientar as crianças para uma ação futura, tampouco formá-las de acordo com modelos, mas fazer com que saibam aplicar os conhecimentos adquiridos às situações vividas, capacitando-as a resolverem seus problemas (DEWEY, 1978).

As falas proferidas no âmbito da subcategoria aprendizagem significativa podem ser visualizadas na Figura 3, que segue:

Figura 3 – Subcategoria Aprendizagem Significativa na visão dos professores

PRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Envolve uma proposta educativa que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e supõe a construção de um novo conhecimento com base nos já adquiridos, tornando possível uma reflexão e uma negociação de significados. A aprendizagem significativa considera a individualidade e a autonomia do aluno e promove desenvolvimento pessoal por ser plena de sentido para quem a vive.	
Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?	
Sujeito	Descrição das falas
PmusM	“[...] os maiores aprendizados são aqueles em que participamos de sua construção, e com isso procuro didaticamente instigar a participação, visando à educação [...]”.
PPoF2	“[...] conhecer cada aluno em sua individualidade, para que possa ajudá-lo a superar suas dificuldades [...]”. “Sempre no final de cada aula, um pouco de descontração levaria os alunos a ficarem mais soltos, livres para dar opiniões sobre sua aprendizagem.”. “Procuro incentivá-los a perceber a importância de cada aula, conversando, dialogando [...] fazendo brincadeiras, procurando novidades [...]”.

PLPF2	<p>“[...] a construção de conhecimento, a reflexão sobre a importância dos assuntos trabalhados, a troca de experiências e a oportunidade para apresentar diferentes opiniões”.</p> <p>“Procuro descobrir o conhecimento que o aluno já possui, levo o aluno a encontrar a resposta, fazer questionamentos, procuro o aluno de forma mais individual.”.</p>
PLabM	<p>“A liberdade de expressão, o diálogo direto com o aluno, a formação e a informação direta do conteúdo. O uso do material concreto, do objeto real, material para possibilitar a construção do conhecimento e, finalmente, trazer exemplo da realidade, do cotidiano do aluno como comparativo da situação abordada.”.</p> <p>“As brincadeiras são ferramentas de aproximação com o aluno [...]”.</p>
CGeF	<p>“O princípio fundamental é o diálogo, apresentando argumentos para chegar ao que é certo e ao que é errado.”.</p> <p>“Quando necessário conversamos com as crianças sobre responsabilidades, resultado de estudo, comportamentos.”.</p>
CLPF	<p>“[...] sempre que necessário, volto às necessidades da turma buscando as particularidades”.</p> <p>“[...] relacionar teoria e prática, levando em consideração a realidade da comunidade com a qual trabalho, os anseios da turma, sem contudo, descumprir o currículo proposto”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

Os professores demonstraram estar cientes do excesso de informações e de tecnologias a que estão expostos na contemporaneidade. Relataram a cobrança que recai sobre eles para que trabalhem com muitos conteúdos, no entanto reconhecem a importância de envolver os alunos na elaboração do conhecimento, como pode ser observado na seguinte fala.

[...] Sempre que dá tempo a gente faz [...] o problema é que tem muito conteúdo para ver, e a gente tem que trabalhar, nem sempre dar tempo de fazer alguma atividade diferente, é muito pouco o tempo da aula, aí se for na agenda e o aluno não souber o pai vem reclamar. (CGeF).

Expressaram que a aprendizagem deve envolver a realização de atividades práticas e lúdicas que despertem o interesse do aluno, embora reconheçam que nem sempre seja possível trabalhar dessa maneira em razão do tempo reduzido, pois consideram que são muitos os conteúdos a serem trabalhados em um período de aula que dura apenas 50min. Enfatizam que se deve respeitar a individualidade, o ritmo e o corpo de conhecimentos que cada um já possui.

A visão dos professores corrobora a concepção de Mosé (2013), para quem, na escola, na atualidade, é preciso que se aprenda pela ação e não pela passividade; que os conteúdos estejam relacionados com situações vividas pelos sujeitos; e que a aprendizagem aconteça em situações em que eles mesmos se reconheçam. Dessa forma, possibilita-se que as experiências de aprendizagem sejam experiências no sentido tratado por Larrosa (2002), que realmente toquem, transformem e façam sentido para os alunos.

A subcategoria Afetividade reúne sentimentos e emoções produzidos no contexto da escola, da sala de aula, por situações vivenciadas e que afetam os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre os envolvidos (TASSONI; LEITE, 2013). A consciência desse processo possibilita que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e identifique de que modo emoções e sentimentos podem agir de forma positiva, afetando o ambiente escolar, a forma como os conteúdos das experiências escolares são expressos pelos professores e as reações que despertam nos alunos.

A Figura 4 descreve as falas dos participantes do grupo no tocante a essa subcategoria:

Figura 4 – Subcategoria Afetividade na visão dos professores

AFETIVIDADE	
Pode ser definida como abrangendo sentimentos e emoções produzidos no contexto da escola, da sala de aula, por situações vivenciadas que afetam os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre os envolvidos (TASSONI; LEITE, 2013).	
Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?	
Sujeito	Descrição das falas
PmusM	“Como trabalho com uma matéria que exige uma maior sensibilidade, procuro mostrar àqueles que estão ao meu redor a importância de ter essa sensibilidade abstraída [...] e essa acaba por facilitar o aprendizado.”.
PPoLF1	“O toque, o contato físico, o estar perto ainda faz a diferença na relação professor/aluno. Faço questão de tocar no rostinho de cada aluno no momento do meu ‘bom dia’.”. “Procuro estar sempre perto através de conversas, estabelecendo assim uma relação de respeito e confiança.”.

CGeF	<p>“Quando necessário conversamos com as crianças sobre responsabilidades, resultado de estudo, comportamentos [...] Não esquecendo o carinho, demonstrando amor, mas com firmeza.”.</p> <p>“[...] sempre demonstrando afetividade, pois muitas crianças parecem carentes”.</p>
PLPF 1	<p>“[...] um estreito relacionamento afetivo para que possamos atingir os objetivos propostos [...] é imprescindível no dia a dia, o se colocar à disposição dos alunos”.</p>
PPoF2	<p>“Começo sempre observando o rosto de cada um [...]”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

A subcategoria afetividade, como princípio norteador dos processos educativos que os professores utilizam, revela que a maior parte dos sujeitos reconhece a importância da demonstração do afeto, seja por meio do olhar, do toque, da postura de acolhimento, da conversa, do respeito aos sentimentos do outro, para o processo de aprendizagem. Os professores enfatizaram que a dimensão afetiva vai além da demonstração de afeto pela via do contato físico. Para a maioria dos sujeitos, a demonstração da afetividade envolve uma atitude de sensibilidade em relação às reações que determinadas situações provocam no aluno; e uma atitude de acolhimento, que não exclui o estabelecimento de limites.

A maior parte dos professores demonstrou concordar com Tardif (2011) no tocante à ideia de que uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional, cabendo-lhes basearem-se nas emoções, nos afetos, na capacidade de perceber os alunos e sentir suas emoções, temores, alegrias e bloqueios afetivos.

A subcategoria Conhecimento técnico refere-se aos ideais pregados por uma concepção tecnicista de Educação, segundo a qual compete a essa Ciência produzir instrução para o mercado de trabalho, e o professor assume um papel de técnico, preocupado com a transmissão de conhecimentos técnicos e objetivos baseados na racionalidade, na objetividade, na organização, na eficiência e na produtividade (Figura 5):

Figura 5 – Subcategoria Conhecimento Técnico na visão dos professores

CONHECIMENTO TÉCNICO	
<p>Refere-se aos ideais pregados por uma concepção tecnicista de educação, na qual essa Ciência educação deve produzir instrução para o mercado de trabalho, e o professor assume um papel de técnico, preocupado com a transmissão de conhecimentos técnicos e objetivos baseados na racionalidade, na objetividade, na organização, na eficiência e na produtividade.</p>	
<p>Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?</p>	
Sujeito	Descrição das falas
CHGF	<p>“[...] intermediar o professor nas atividades propostas no processo ensino-aprendizagem [...] verifico as tarefas e demais atividades, equiparando-as ou nivelando-as aos seus correspondentes conforme a proposta pedagógica da escola”.</p>
CMatCF	<p>“Organização de tarefas e verificações, preocupando-se com a qualidade, contextualização e objetividade. Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.”.</p>
CAuxF	<p>“A teoria vista na minha formação de pedagoga que fundamenta essa prática através de entender, orientar, direcionar as ações dos atores que atuam nesse cenário: alunos, professores, pais e demais funcionários.”.</p> <p>“[...] supervisionando todos os aspectos que garantem o bom andamento das aulas, dos momentos fora da sala de aula e que mantenham a qualidade nas ações, a segurança física e emocional dos educandos [...]”</p> <p>“[...] com o olhar de orientadora e de promotora dos processos educativos dos alunos, orientando quanto ao comportamento e a superar questões de aprendizagens e de conflitos em consonância com a filosofia da escola [...]”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As falas que compõem a subcategoria Conhecimento técnico revelam que o princípio norteador da ação de alguns sujeitos está pautado também por atividades que privilegiam as funções de planejamento, organização e controle, voltadas para a racionalização e a eficácia do processo educativo. Tal fato é compreensível quando se observa que as falas dos componentes dessa subcategoria provêm de professores que atuam como coordenadores e, desse modo, estão mais voltados ao aspecto burocrático que a função exige.

Percebe-se, no entanto, que embora esses coordenadores tenham enfatizado esse aspecto, voltado para a organização de tarefas e atividades, elas também mencionaram a preocupação com o aspecto emocional dos alunos e a filosofia da escola, que, como expresso no Projeto Político-Pedagógico, tem por base o socioconstrutivismo e objetiva a formação para a cidadania.

Depois de se identificar os princípios norteadores que pautam a ação educativa do professor na escola contemporânea, procurou-se observar os espaços e significados que o ócio ocupa nos processos educativos a partir dos professores pesquisados.

Significados do ócio para professores nos processos educativos

A categoria Significados do ócio reúne a compreensão que os sujeitos participantes do estudo manifestam em relação ao significado da palavra ócio, tendo em vista, como acentua Martins (2013), que as palavras “explicam e traduzem valores éticos que aferem significados aos conceitos enquanto construções sociais e suas referidas implicações subjetivas” (p. 12).

As análises das falas dos professores conduzem à elaboração das subcategorias Ociosidade, Experiência subjetiva e Lazer.

A subcategoria ociosidade refere-se à condição de inatividade, desocupação, folga e repouso como algo nocivo. Está associada a uma conotação negativa impregnada da mentalidade puritana que atribuía um caráter divino ao trabalho (MARTINS, 2013).

A seguir a Figura 6 apresenta a descrição das falas que remetem a essa subcategoria.

Figura 6 – Subcategoria Ociosidade na visão dos professores/coordenadores

OCIOSIDADE
Condição de inatividade, desocupação, folga, repouso, como algo nocivo. Está associada a uma conotação negativa impregnada da mentalidade puritana que atribuía um caráter divino ao trabalho (MARTINS, 2013).
Questão norteadora: Para você, o que significa ócio?

Sujeitos	Descrição das falas
CLPF	“[...] significa falta de trabalho, desocupação, descanso do trabalho”. “[...] a aula meramente expositiva, sem nenhum recurso didático [...] pode levar ao ócio [...] Tais práticas têm significados negativos”.
PLPF1	3. “[...] é a ausência de trabalho momentânea, ou não?” 4. “[...] o ócio, em alguns momentos, como [...] essas crianças que chegam a concluir primeiramente a atividade ficam ociosas – ‘sem trabalho’, no momento [...] devemos evitá-lo”. 5. “Acredito ser o ócio uma experiência momentânea, aquele espaço de tempo em que nada produzo. Por exemplo, o momento em que espero uma atividade lançada ser concluída.”.
CHGF	5. “Compreendo que ócio é aquele momento em que a mente se sente vazia de ideia, de algo útil. Um espaço não preenchido na sua mente.”. “Quando não consigo criar (no sentido de elaborar algo) desenvolver, planejar. Acho que é vazio total.”.
CMCF	3. “É uma atividade sem objetivo.”.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As falas dos professores descritas na Figura 6 remetem ao significado de ócio como ausência de trabalho, desocupação, como o momento na sala de aula em que não é necessário produzir, em que o professor não desempenha qualquer atividade voltada ao trabalho, resultando na subcategoria ociosidade, porquanto abrangendo situações que devem ser evitadas no interior da escola.

Referida visão ancora-se na percepção moderna de ócio, que para Salis (2013) “confunde-se com diversão, tempo vago e inutilidade, sendo evidente sua condenação como uma forma do *[sic]* homem afastar-se de suas obrigações sociais e religiosas” (p. 30). Ressalta-se que essa visão do ócio como ociosidade, algo a ser evitado por estar associado à vagabundagem e à preguiça, surgiu na Modernidade, quando se transformaram os significados das relações trabalho-ócio, e o trabalho, conforme Wogel (2007), tornou-se algo aceito, valorizado, motivo de orgulho e um critério de qualidade humana.

Outra subcategoria destacada é a experiência subjetiva, que diz respeito à percepção singular, pessoal, que cada um tem sobre acontecimentos contingentes em suas vidas. Conforme Larrosa (2002), a experiência é o que se vivencia, o que acontece, toca e transforma os indivíduos, porquanto abertos,

expostos e receptivos a essa transformação que lhes permite atribuir sentido e se apropriar de suas vidas. A Figura 7, na continuidade, descreve as falas que originaram esta subcategoria.

Figura 7 – Subcategoria Experiência Subjetiva na visão dos professores

EXPERIÊNCIA SUBJETIVA	
Diz respeito à percepção singular e pessoal que cada um mantém sobre os acontecimentos contingentes em suas vidas. Conforme Larrosa (2002), a experiência é o que se vivencia, o que acontece, toca e transforma os indivíduos, porquanto abertos, expostos e receptivos a essa transformação que lhes permite atribuir sentido e se apropriar de suas vidas.	
Questão norteadora: Para você, o que significa ócio?	
Sujeitos	Descrição das falas
CAux.F	“São momentos livres de regras (não libertino), mas tempo propício à criação, à liberdade de pensamento, tempo em que o sujeito é ele mesmo e faz e se ‘desfaz’ enquanto ser pensante e livre.”.
PPolF2	“É um momento que você tem para avaliar suas atitudes, fazer algo que não tenha feito, ou não fazer nada.”. “Um momento para se criar, inventar com calma, sem pressa, sem cobrança.”.
PMusM	“Momentos que precisamos para entrarmos em contato com nosso eu [...]”.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As falas dos sujeitos convergiram para a subcategoria experiência subjetiva, pois os respondentes descreveram que o ócio significa momento livre para se criar e se recriar, ser autêntico, estar em contato com o seu eu.

O ócio como experiência subjetiva é um fenômeno complexo, que não pode ser demarcado apenas pela atividade realizada, ou pela disponibilidade de um tempo livre de obrigações. A dimensão temporal é tratada por Rhoden (2009) como uma condição situacional que facilita ou dificulta o ócio, não sendo determinante da qualidade da experiência.

A escola ainda é tida pelos sujeitos que nela atuam como reprodutora de modelos sociais vigentes. Os professores compreendem o ócio como experiência subjetiva, mas reconhecem que na sociedade em que se vive ainda está muito relacionado à ociosidade, devendo por isso ser evitado.

[...] na minha prática na escola vejo que o significado que damos ao ócio é da nossa cultura que valoriza regras (que são importantes), que valoriza o intelecto em detrimento de ações mais livres, soltas... de ócio [...] (Caux.F).

[...] na prática não consigo perceber relação com o ócio [...] quando percebemos o ócio já olhamos com reprovação uma vez que atribuímos ao ócio uma caracterização de libertinagem, tempo solto, sem direcionamento. E no ambiente escolar, muitas vezes engessamos as ações do indivíduo no intuito de evitá-lo ou de direcionar a ociosidade (Caux.F).

O caráter subjetivo da experiência está na consideração do significado atribuído por quem a vive. A experiência de ócio, em termos subjetivos, é uma prática desejada, apreciada, resultado de livre escolha e expressão da identidade de quem a vive. E ainda, o ócio deve ser compreendido como experiência humana percebida por quem a vive como satisfatória, prazerosa, desobrigada e autotélica, com fim em si mesma (CUENCA, 2008; MARTINS, 2013).

A subcategoria lazer envolve atividades realizadas no tempo livre, entendido como liberado do trabalho, que possibilitam o descanso e a retomada das forças laborais. Estão voltadas para o desenvolvimento da personalidade, em termos utilitaristas, e para a diversão (MARTINS, 2013). A seguir, a Figura 8 reúne a descrição das falas referentes a essa subcategoria.

Figura 8 – Subcategoria Lazer na visão dos professores

LAZER	
Envolve atividades realizadas no tempo livre, entendido como liberado do trabalho, que possibilitam o descanso e a retomada das forças laborais, e estão voltadas para o desenvolvimento da personalidade, em termos utilitaristas, e para a diversão (MARTINS, 2013).	
Questão norteadora: Para você, o que significa ócio?	
Sujeitos	Descrição das falas
CGeF	3. “Ócio é ficar sem atividade de trabalho, sem fazer nada, ou lendo, assistindo TV, ou até mesmo deitadinha em sua cama só com o controle da TV.”. 4. “[...] ficar jogando conversa fora (nossa) dez minutos”.

PPoF1	<p>“É como se fosse uma necessidade estabelecida pelo corpo, de que é necessário esse momento de não ter o que fazer, recarregar as baterias.”.</p> <p>“[...] o professor precisa de um momento de ócio, uma sala para se sentir em ociosidade, ficar à vontade”.</p>
PPoF2	<p>3. “Significa momentos descontraídos [o uso de filmes, peças de teatro, vídeos, jogos, piscina, pipocas em dias que terminam a atividade mais cedo] [...] Tornar as atividades do cotidiano mais envolventes.”.</p>
PLabM	<p>3. “[...] significa momentos de sala de aula, orientados para descontrair ou atrair a atenção do aluno para o professor. Não como estagnação, mas sim como abordagem diversa do conteúdo programado”.</p> <p>“Contar uma estória, ou comentar algo do mundo real, da TV ou cinema, criar um personagem ou uma brincadeira.”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As descrições dessa subcategoria revelam que o significado do ócio para alguns sujeitos está relacionado ao lazer. As falas significam o ócio como atividades que ocorrem em um tempo liberado de obrigações, envolvendo descanso, diversão, socialização e relaxamento. Além dessas características que remetem ao lazer, também associam o ócio a práticas de caráter lúdico e criativo, com a função de tornar as atividades mais envolventes.

De acordo com os relatos, pode-se inferir que existem momentos na escola, e até na própria sala de aula, que são livres de atividades, e podem ser utilizados para descontrair, relaxar, ou mesmo despertar o interesse para o conteúdo didático trabalhado nas atividades.

Conclusão

Os achados desta investigação não pretendem ser uma resposta à situação de crise da Educação apontada por muitos estudiosos sobre o tema, mas algumas indicações de Norteadores em Educação e Significados do ócio sugeridos por professores nesta pesquisa.

Na sociedade contemporânea, embora não se possa pensar em um conceito unívoco de Educação, se reconhece a necessidade de que seja compreendida como elemento integrado ao processo social e histórico. A Educação

acontece entrelaçada à vida, em âmbitos formais ou informais, e de uma maneira geral, sua ação visa criar consciência da realidade humana, do mundo, objetivando instituir condições que permitam ao ser humano identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas para resolvê-los.

De forma que os modos de vida contemporâneos ensejam insegurança e levam os pais a delegar à escola a atribuição de formar seus filhos, em épocas anteriores, efetivada pela família. As escolas passaram a dar conta da expropriação do tempo dos adultos e da função primeira das famílias, que depositam na instituição as esperanças de uma formação integral, completa, que não se reduza ao plano do domínio de conhecimentos e habilidades necessárias à atuação futura no mercado de trabalho.

No plano empírico, os resultados desta investigação demonstraram que na escola em estudo, os princípios que norteiam os processos educativos de professores na escola contemporânea revelam sua iniciativa de se adequar às transformações ocorridas ao longo do tempo na sociedade. Percebeu-se sua preocupação em preparar os jovens para as novas exigências da sociedade, na qual a Ciência e a Tecnologia se desenvolvem em ritmo acelerado, provocando transformações nas relações do sujeito com a informação, o conhecimento, a sabedoria e o saber de si. O excesso de informação disponível e os novos aparatos tecnológicos produzem mudanças na forma de se relacionar com o conhecimento/informação e fazem com que novas competências sejam valorizadas socialmente.

Os professores demonstraram estar cientes da necessidade de tornar as situações de aprendizagem significativas e de estabelecer relações afetivas, respeitando as individualidades e envolvendo os alunos durante a elaboração do conhecimento. Acentuaram que sempre que possível favorecem a realização de experiências “significativas” nas aulas, no sentido tratado por Larrosa (2002), valorizando os conhecimentos prévios e utilizando recursos diversificados e aparatos tecnológicos para torná-las atraentes.

As questões do apressamento e do ritmo acelerado que perpassam todas as pessoas na sociedade atual também são sentidas pelos professores, que tentam atender aos interesses dos indivíduos e às necessidades sociais. Esses profissionais compreendem que as relações estabelecidas nessa realidade são democráticas, dinâmicas, e ao mesmo tempo geradoras de conflitos, por isso mesmo se encontram em permanente mutação.

Embora o contexto seja paradoxal, apontam-se alguns pontos de convergência entre os princípios norteadores em Educação de professores e os documentos da Escola. O Projeto Político-Pedagógico em vigor adota as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico e propõe uma formação esteada em princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; em princípios políticos, dos direitos e dos deveres de cidadania no exercício da criatividade e no respeito à ordem democrática; e, em igual importância, em princípios estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade nas manifestações artísticas e culturais.

Além de reger-se por princípios que compreendem a formação integral dos seus alunos, o Projeto Político-Pedagógico orienta a proposta pedagógica que tem por base as concepções construtivistas e sociointeracionistas de Piaget (1998) e Vygotsky (2010). Nesse sentido, reconhece que o aluno está imerso numa cultura e que deve ser ativo no processo de aprendizagem, que necessita interagir com o grupo, desenvolver relações e experimentar situações significativas para que a aprendizagem se torne uma experiência transformadora e que ele, além de adquirir conhecimento instrumental, descubra seus talentos. A escola reconhece que o projeto educativo/formativo deve ser realizado em parceria com a família e que ambas as instituições devem comungar de valores semelhantes, a serem vivenciados tanto no ambiente escolar como em casa.

Com efeito, observou-se a possibilidade posta de um processo educativo que viabilize o ócio como um princípio norteador, tornando possível, no âmbito das relações professor/aluno, introduzir a experiência de ócio como um valor agregador no caminho da formação integral do sujeito.

Para os professores, a Educação formal, escolar, deve favorecer o aprendizado de conhecimento instrumental, reproduzindo a concepção tradicional de Educação. Além dessa noção, consideram o relacionamento interpessoal e os momentos lúdicos que proporcionem o brincar como possibilidade da Educação escolar.

Nesse sentido o ócio representa um valor nobre de vida educativa, pois possibilita viver para o verdadeiro sentido de existir, criar com arrimo nos próprios talentos, elaborando a si mesmo no processo de criar-se e recriar o mundo onde se está inserido (SALIS, 2013).

Essa perspectiva de ócio criador tem como função ensinar os homens a celebrar a vida, na atividade própria dos cidadãos livres, caracterizada pela liberdade e pelo caráter não utilitário que enriquece o ser humano e possibilita o seu desenvolvimento e formação integral.

Sobre os significados atribuídos ao ócio pelos sujeitos envolvidos na realidade educativa da investigação, verificou-se em suas falas que em alguns momentos significa ociosidade e tem conotação negativa; em outros, conota descanso, lazer; podendo ainda significar uma experiência libertadora, satisfatória, geradora de desenvolvimento pessoal. Também o compreendem como experiência subjetiva e lazer, reconhecendo sua importância e necessidade, embora atestem ter poucos momentos de ócio em função de estarem ocupados com o trabalho.

De acordo com os relatos e as observações realizadas, pode-se inferir que existem momentos na escola, e até na própria sala de aula, livres de atividades, que podem ser utilizados como forma de descontrair, relaxar e também para despertar o interesse para o conteúdo didático trabalhado nas atividades.

Pelo exposto, pode-se considerar a possibilidade de se educar *para e pelo* ócio na escola contemporânea, visto que educar para o ócio requer a realização de mudança na forma de significá-lo por parte dos envolvidos no âmbito escolar, a adoção de princípios que o considerem como valor de vida educativa e princípio formador, o reconhecimento da escola como espaço e tempo de jogo e de brincadeira, onde o conhecimento é posto à disposição do educando livre de qualquer posição ou hierarquia.

Verificou-se que, ao compreenderem o ócio como experiência subjetiva, os professores aproximaram-se do significado do Ócio Criador (SALIS, 2004, 2008) como norteador da Educação.

A Educação para o ócio é possível pela via do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades relacionados com o ócio como direito fundamental. Procurou-se, com a realização deste estudo, ampliar os conhecimentos sobre ócio, Educação e formação humana na contemporaneidade, produzir discussões acerca do significado do ócio nos processos educativos na escola contemporânea e apontar a possibilidade de se educar para o ócio nesse contexto.

RESUMO: O contexto contemporâneo vem acompanhado de transformações ocorridas na sociedade que produziram modos de vida distintos nos sujeitos, nas suas relações e nos processos educacionais. As marcas desta época são o excesso de informação, o apressamento, os aparatos tecnológicos e o rápido desenvolvimento científico. Este estudo tem por objetivo identificar os princípios que norteiam os processos educativos de professores na escola contemporânea e os significados que atribuem ao ócio. No percurso investigativo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, articulam-se enfoque etnográfico e técnica dos grupos focais. Constatou-se que os professores acreditam que os princípios norteadores da Educação devem ter por base a formação cidadã, a aprendizagem significativa, a afetividade e o conhecimento técnico, subcategorias que podem coexistir na complexidade do processo educativo escolar e atender às demandas pluralistas de Educação na contemporaneidade. Em relação aos significados do ócio, embora por vezes o tenham associado à ociosidade e ao lazer, compreendem-no como uma experiência subjetiva, importante e necessária. Portanto, tais resultados envolvem conteúdos e carregam significados e entendimentos não excludentes ou estanques, mas complexos, que envolvem o processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Professores. Ócio..

ABSTRACT: The contemporary context is accompanied by the transformations occurred in society, which produced different lifestyles in the subjects, in their relations and educational processes. The marks of this time are the excess of information, the expediting, the technological devices and the rapid scientific development. This study aims to identify the principles that guide the educational processes of teachers in contemporary school and the meanings they attach to idleness. Along the research, which used a qualitative approach and had an exploratory and descriptive character, the ethnographic focus and the technique of focus groups are articulated. We found that teachers believe that the guiding principles of Education should be based on civic education, meaningful learning, affection and technical knowledge, subcategories that can coexist in the complexity of school educational process and meet the demands of pluralistic Education in contemporaneity. Regarding the meanings of leisure, although sometimes they have associated it with idleness and entertainment, they understand it as a subjective experience, which is important and necessary. Therefore, these results involve contents and carry meanings and understandings which are neither exclusive nor watertight, but complex, involving the educational process.

Keywords: Education. Contemporaneity. Teachers. Leisure.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber livros, 2005.
- AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade que centraliza o tempo de trabalho. In: CUENCA, M. C.; MARTINS, J. C. O. (Org.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008. p. 201-118.

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERIAIN, J. *Aceleración y tiranía del presente: la metamorfosis en las estructuras temporales de la Modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2008.
- BORGES, P. *Entenda por que o Piauí entrou para a elite do ensino brasileiro*. 2010. Retirado de www.ultimosegundo.ig.com.br/
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUENCA, M. C. Ócio humanista. In: CUENCA, M. C.; MARTINS, J. C. O. (Org.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008. p. 33-55.
- DEWEY, J. *Vida e educação* (10. ed.). São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Como pensamos* (3. ed.). São Paulo: Nacional, 1959.
- FOURQUIN, J. C. *École et culture: le point de vue des sociologies britanniques*. Bruxelas: de Boeck-Wesmael, 1989.
- FRANCILEUDO, F. A. *Sobre a experiência de ócio: Significados revelados com base em um estudo hermenêutico-fenomenológico* (Tese de doutorado). Fortaleza: UNIFOR, 2013.
- GHIRALDELLI JR., P.; CASTRO, S. *A nova Filosofia da Educação*. Barueri, SP: Manole, 2014.
- GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica* (7. ed.). Petrópolis: Vozes, 2000.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, J. C. Tempo livre, ócio e lazer: sobre palavras, conceitos e experiências. In: MARTINS, J. C.; BAPTISTA, M. M. (Org.). *Ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas em investigação*. Coimbra: Gracioso editor, 2013. p. inicial-final.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-30.
- MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- PAVIANI, J. *Problemas filosóficos da Educação*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- RHODEN, I. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, dez, 9(4).

- RODRIGUES, N. *Elogio à Educação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RUSSELL, B. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- SALIS, V. D. Ensaaiando uma epistemologia sobre os termos ócio e trabalho. In: MARTINS, J. C.; BAPTISTA, M. M. (Org.). *Ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas em investigação*. Coimbra: Gracio editor, 2013. P. 23-38.
- _____. *Projeto Paideia*. São Paulo: 2011.
- _____. Ócio: da Antiguidade ao século XXI. In: CUENCA, M. C.; MARTINS, J. C. (Org.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008. p. 9-32.
- _____. *Ócio criador, trabalho e saúde*. São Paulo: Claridade, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: As contribuições da teoria walloniana. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p.103-116.
- WOGEL, L. S. *Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2007.

RECEBIDO EM MAIO DE 2015
APROVADO EM JUNHO DE 2015