

## Educação como prática social: conflitos e expectativas em educadores

Education as social practice: teachers' expectations and conflicts

**Luiz Eduardo de Oliveira**

Universidade de Braz Cubas (UBC)

---

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo o mapeamento e o entendimento dos fatores de conflitos entre concepções de processos educativos e expectativas individualizadas-coletivas de docentes do Ensino Fundamental Ciclo II. Aliado a um levantamento teórico, aplicou-se questionário com o intuito de elencar possíveis pontos de conflitos capazes de influenciar os processos e espaços de ensino-aprendizagem. O campo de ação da pesquisa deu-se em instituições públicas e privadas na região do Alto Tietê – SP e teve, como horizonte de análise, o primeiro semestre do ano de 2013. Por meio dos resultados obtidos sugerem-se diálogos, no sentido de estabelecer caminhos como possibilidades de entendimento entre modelos educacionais e expectativas docentes.

**Palavras-chave:** Educação. Conflitos. Formação de Professores.

**Abstract:** This study aimed at mapping and understanding the factors behind the conflict between the conceptions of educational processes and secondary education teachers' individualized-collective expectations. Along with a literature review, a questionnaire was distributed with the purpose of listing possible points of conflict that may influence teaching-learning processes and spaces. Research action took place in public and private institutions in the Alto Tietê region, State of São Paulo, and the analysis was made in the first half of 2013. Based on the results obtained, we suggest dialogues in order to establish paths that can bring educational models closer to teachers' expectations.

**Keywords:** Education. Conflicts. Teacher Training.

---

## Introdução

A realidade e a confiabilidade do mundo humano repousam basicamente no fato de que estamos rodeados de coisas mais permanentes que a atividade por meio da qual foram produzidas, e potencialmente ainda mais permanentes que a vida de seus autores (ARENDETT, 2010).

O olhar do professor, enquanto constituído por um processo sócio histórico, aparentemente não é um olhar individual, único, provindo de reflexões unívocas e isolado do contexto no qual se deu a sua formação social e cognitiva. Esse contexto torna-se um referencial significado e (re)significado de mundo, que o sujeito da educação desenrola enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Esse mundo vivido, tornado espaço de vivências e realizações, plasma a forma com que o educador percebe a realidade a sua volta e esta percepção ele a confronta com os diversos olhares e visões de mundo presentes nos momentos de trocas, incluído aí os diversos saberes. Assim evidenciam-se no processo de ensino-aprendizagem os resultados de práticas sociais, ou seja, as atividades de homens e mulheres que, no embate social e com a natureza, criam visões que partem da vida real e que são retransmitidas e comparadas continuamente em um processo de endoculturação, não no sentido simplista de acumulação de saberes ditos úteis, mas no apreender novos estágios de autoconhecimento, nos exercícios coletivos de vida. E tal processo de formação de sujeitos históricos, que também se dá - mas não somente-, nas instituições formais de ensino, possibilita a geração de conflitos de interesses e de expectativas frente às demandas socioeconômicas e socioculturais inerentes e impostas pelo atual modelo de desenvolvimento. Sob tal modelo, cria-se a possibilidade de oposição dos saberes institucionalizados e os saberes construídos pelas experiências de vida.

Assim posto, compreende-se que condições circunstanciais de conflitos podem ser vistas sob um viés específico: como resultado de uma trama complexa, construída pelos desdobramentos dos embates entre as percepções e significações de mundo dos sujeitos históricos e os saberes distintos e institucionalizados marcadamente ideológicos. Tais conflitos, ao que parece, não se reduzem apenas às formas mais visíveis de insatisfações que possam se manifestar em movimentos sociopolíticos e de classes. Mas, antes, criam-se possibilidades de seu desdobramento no dia a dia e nos diversos contatos proporcionados pelas trocas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Tais situações de conflito, quando consideradas como não funcionais, mas como produtores de disfuncionalidades e reações de adversidades, podem se reverter em possibilidades de ameaças ou riscos para a concretização das

expectativas de ensino-aprendizagem. As percepções de riscos enquanto fato social (CASTRO; PEIXOTO; RIO, 2005), (VEYRET, 2007) assumem contornos não somente individuais, mas agregam as manifestações, fatores e dinâmicas socioeconômicas e socioculturais que trazem imbricadas demais processos característicos dos agrupamentos humanos, sendo estes possíveis de serem quantificados e qualificados.

A hipótese central, aqui contida, é a de que insatisfações pessoais e motivações no sentido contrário às dinâmicas de ensino-aprendizagem por parte do docente podem ter suas origens, também, em conflitos que não se manifestam de formas explícitas. No entanto, acumulam-se nos exercícios diários desenvolvidos nos espaços de aprendizagens, promovendo e envolvendo outros conflitos numa relação cíclica que demanda um processo de reflexão e compreensão de suas origens. Considera-se que os desdobramentos de tais aspectos podem possibilitar a produção de deficiências nos processos de trocas significativas e nas relações interpessoais entre docentes e sujeitos do aprendizado.

Com o propósito de uma aproximação do entendimento de fontes de conflitos, o presente trabalho realizou um diálogo com diversos autores sobre o tema em questão, no sentido de fundamentar o trabalho realizado em campo e possibilitar a abertura de caminhos possíveis na apreensão das situações dadas. O trabalho de campo teve como base uma pesquisa empírica de caráter sociocultural e socioeconômica constituída por 15 (quinze) questões divididas em dois blocos. O primeiro bloco procurou realizar um levantamento cultural e de atuação do docente, no sentido de apreender sua realidade nos espaços de aprendizagem. O segundo bloco teve como premissas a compreensão das diversas perspectivas do docente sobre a situação profissional onde o mesmo se encontra comparando suas expectativas e as realidades encontradas nos espaços de aprendizagens. A escolha dos tipos de questionamentos, no questionário aplicado, ocorreu como resultado de uma experiência de aproximação de situações que apontem para possíveis conflitos e que se desenvolvem cotidianamente nos espaços de trocas significativas.

## **Conflitos e a educação como prática social**

Os conflitos específicos observados em um dado sistema educacional são conflitos de gerações, ou temporais, no sentido de referir-se a um tempo e conjuntura histórica específicos, que carrega em si um conjunto de dinâmicas e relacionamentos característicos desses mesmos tempos históricos. Observam-se desdobramentos destas relações de forma continuada no tempo, transformando as discrepâncias do modelo histórico de desenvolvimento em conflitos intergeracionais cumulativos e cíclicos. A ciclicidade destas manifestações parece ser inerente ao

modelo-sistema, como parte de sua natureza, fruto de oposições entre realidades profundas e polarizadas, construídas debaixo dos desequilíbrios nos regimes de relações de trocas ocorridas nos e através dos espaços e dos tempos. Sob tal fator condicionante, é possível entender a produção e reprodução das realidades sociais de diversos territórios-nações e apreender o estabelecimento de suas instituições sociais nas mesmas bases em que eles se constituíram. Assim, dialogar, no sentido de compreender conflitos socioculturais e socioeconômicos ocorridos nas relações de ensino-aprendizagem, é antes de tudo dialogar, no sentido de vislumbrar que tais conflitos são frutos de relações de trocas mediados pelas oposições dinâmicas entre capital e trabalho (BRANDÃO, 1985).

A instituição escola e o modelo de escolarização, bem como os processos educativos que ocorrem na sociedade como um todo, são possibilidades estabelecidas no sentido de conformarem as dinâmicas socioculturais e socioeconômicas constituídas historicamente. A intenção de um movimento de dissociação de tais dinâmicas não permitiria negar sua origem como condição de sua própria existência. Deste modo, as relações sociais passam a ser produzidas e reproduzidas pelo e dentro do próprio sistema educativo como fundamento de sua continuidade (DURKHEIM, 2010). Cria-se, concomitantemente, a possibilidade da continuidade da lógica estabelecida de reprodução do capital, opondo e demarcando realidades distintas plasmadas pela força ideológica em espaços construídos para este mesmo fim (HARVEY, 2009). Esta mesma lógica promove o entendimento do trabalho como dependente do capital e resguarda sua relação dialética dada em lados distintos. Ao mesmo tempo em que o trabalho sobrevive e se submete ao capital, ele também o mantém, criando e recriando suas próprias condições de existência e alimentando-o com o fruto de seu próprio esforço: os lucros da produção. A reprodução desta lógica possibilita sua sistemática extrapolação para os diversos setores dos espaços de vivências gerando mais antagonismos e desigualdades nas relações interpessoais entre os sujeitos sociais, criando diferentes relações de poder que se manifestam na cultura, nas relações ambientais, sociais e econômicas (PORTO-GONÇALVES, 2006).

O sistema educacional institucionalizado pode ser considerado como reflexo e consequência do modelo que o instituiu e constituiu; portanto, representativo das dinâmicas e credos da mesma sociedade onde se insere. Este herda os conflitos que representam os diversos tempos e abriga em si interesses opostos e contrários que possibilitam por vezes tornar-se ele mesmo uma contradição de seus próprios propósitos. Da mesma maneira acaba por condenar os sujeitos sociais do aprendizado à desigualdade pela própria categorização das instituições de ensino que ocorrem nos espaços de vivências. Categorizações essas também herdadas da constituição estratificada da sociedade e da divisão econômica e cultural dos grupos sociais. Nesta arena institucional condicionada e condicionante a uma temporalidade

ideológica social a qual se chamou escola, encontra-se a figura do educador que é quem dá continuidade e sustenta este mesmo modelo e, em muitos casos, sem ao menos percebê-lo. No entanto, o modelo histórico social, dado como regra, que produz o sistema educacional e que a adapta às suas necessidades e condições, é o mesmo que plasma o educador e, portanto, carrega em si o germe da contrariedade por razão dos rebatimentos de necessidades individuais frente às coletivas. Numa visão ampla o conflito como forma de tensões e contrariedade (neste caso a oposição entre as perspectivas individuais e coletivas) assume contornos não somente socioeconômicos ou socioculturais, mas, sobretudo de realizações individuais, de significância e ressignificação de atuação e de possibilidades de desdobramentos dos espaços de elucidações no contexto de trocas de aprendizados. Conflitos construídos e que emergem nesta diversidade de interesses e dimensões, muitas vezes imanifestos e propiciadores de angustias, pesam pelas suas possibilidades de movimentos de enfrentamentos e de reações positivas frente à facticidade dos eventos que o estimularam. Tais movimentos podem, entretanto, ser sobrepostos por demandas ou necessidades imediatas, cuja continuidade obscurece as aberturas possíveis e possibilitam novos conflitos, inclusive conflitos de conflitos, pela aceitação do modelo em função das demandas-necessidades imediatas.

A prática escolar é dada, então, como uma construção associada entre a existência da institucionalidade representativa do modelo social vigente e suas ideologias manifestadas ou internalizadas e a existência de sujeitos formados por este mesmo modelo social, mas que, no entanto carregam em si expressões de suas individualidades. Estas opõem, em muitos casos, as expectativas produzidas e mantidas pelo atual modelo histórico de desenvolvimento que constituiu e constitui a ideia de sociedade e que a delimita como sendo o palco e o cenário de sua atuação (BRANDÃO, 1985; FREIRE, 1991). Esta sociedade funda-se e se faz contundente nas cidades (em especial nas grandes metrópoles) tornadas espaços fragmentados, lugares de empobrecimento da vida e da cultura e revertido no *locus* das impossibilidades de homens e mulheres que se congregam em um aglomerado de produtos prontos para serem consumidos, sendo estes produtos os novos deuses da cultura de consumo da sociedade moderna (SANTOS, 2008; SANTOS, 2009; CARLOS, SOUZA, SPOSITO, 2011). Posto desta maneira, percebe-se a ocorrência de um eterno embate entre as expectativas do modelo que se materializam nas instituições ou instrumentos sociais, como é o caso da escola, e os interesses e expectativas de sujeitos que atuam dentro destes modelos e que, no entanto, são dissolvidas de acordo com o modo de ser do modelo.

Visto sob tal aspecto, a instituição escola pode tornar-se ela mesma fonte de tensões e constantes conflitos nas expectativas e anseios dos agentes que atuam diretamente sob seu escopo (SANTOS GUERRA, 2002). Não apenas pelo aparelho ideológico, mas também pela falta de debate sobre sua situação e função social – o

que poderia amenizar as ansiedades dos agentes – levando a um imobilismo de ideias e favorecendo o conjunto de coisas herdadas de forma preconceitualizada e preestabelecida por outros agentes históricos que sob o mesmo processo e paradigma as acolheram.

## **A compreensão de si como proposta**

O trazer para si como forma de abarcar a conjectura e o momento de ocorrência das dinâmicas, interpretando a situação dada como resultado de fatos e atos históricos e carregados de significância formada por estes mesmos fatos e atos históricos é o que se pode chamar de compreensão da realidade dada. Neste processo o sujeito histórico defronta e confronta a si mesmo e interpreta sua atuação como co-construtor da história, entendendo que ele a constrói em conjunto com outros agentes sociais sendo, portanto, o fundamento de homens e mulheres em seus espaços de vivências. Visto desta forma, é possível entender que há possibilidades de que homens e mulheres construam suas próprias histórias, sendo eles os atores principais em seus espaços de vivências. É possível a negação da atuação apenas como objeto em um meio dominado e perverso, mas antes e sim, como seres conscientes de si, de seus valores e de suas potencialidades e capacidades de modificar dialeticamente as condições dadas (MARX, 1989). A partir desse movimento de descoberta e apreensão, é possível que o sujeito histórico veja a si próprio não como um tipo preconcebido, mas tendo compreendido seu papel, torne-se ele próprio o meio pelo qual o círculo social se dá e o fim para o qual este mesmo círculo existe. Assim, é ele um arquiteto ciente e engajado nesse movimento.

A concepção primária da compreensão de si mesmo partiria então da apreensão e da diferenciação entre o que o sujeito aspira ser, portanto, o que ele manifesta enquanto consciência ativa e atuante no meio circunstancial e aquilo do qual ele resulta, ou seja, de processos históricos ideológicos condicionantes que o constituíram. Esse diálogo entre esses extremos polarizados cria as condições de possibilidades de entendimento das características dominantes que constituem o sujeito social e pode, portanto, levar à percepção dos papéis centrais representados nos espaços de vivências. No caminho deste diálogo, utilizado como base para a compreensão, interessa a experiência vivida e experimentada no próprio processo do caminhar. Esta revela as potencialidades transformadoras e as dinâmicas criadoras que o sujeito traz em si como capacidades de influenciar, tanto a si mesmo quanto ao meio circunstancial. Nesta relação dialética onde o sujeito social influencia e é influenciado por sua própria ação transformadora, criam-se possibilidades do reconhecimento de sua identidade e da compreensão de si mesmo como mola propulsora na construção de uma nova realidade coabitada e coparticipada.

As observações descritivas do caminhar no sentido da significação histórica da existência do sujeito, leva à consciência de que não há caminhos diferentes do sentido proposto. Como não existem possibilidades dos sujeitos históricos não serem influenciados pelos aspectos e condições dadas, também não há possibilidades de que as condições dadas e seus aspectos não sejam influenciados pelos sujeitos sociais. Assim, também o sujeito histórico da educação é antes de tudo um sujeito histórico construído e condicionado à facticidade histórica de homens e mulheres que, de acordo com suas temporalidades, tornaram-no fruto de suas próprias práticas sociais (HEIDEGGER, 2011).

O que se vislumbra neste processo é a negação da imutabilidade das condições dadas. Estas, apesar de se aparentarem fixas e presas às suas próprias denominações como condições fáticas, são de fato frutos das ações de sujeitos sociais que em condições históricas se desenrolaram e se desenvolveram até se constituírem no atual momento. Sendo esse o processo de construção da realidade dada ela é, portanto, passível de desconstrução e possível de serem tornados novos momentos. Só a compreensão de si e do papel desempenhado nos meios circunstanciais pode levar o sujeito a modificar sua história e conseqüentemente transformar a histórias de outros sujeitos sociais. Desta maneira compreende-se também que o sujeito da educação é assim um sujeito passível de mudanças, um sujeito que é capaz de opor a todo o momento as condições dadas e de compará-las às suas diversas temporalidades. Se se compreende nos interstícios do processo tais possibilidades, então, descobre-se que nada foi escrito por definitivo e que, antes de tudo, estamos escrevendo nosso próprio futuro baseado em um processo educativo cuja responsabilidade principal seria a de fornecer as possibilidades de tais escritas tornando o sujeito não educado, mas educável, ou seja, um sujeito que constantemente aprende e que, por essa condição, constantemente apreenda a realidade dada. É possível que o sujeito da educação nesse processo, que é contínuo, árduo e consciente, desvende qual o sentido de sociedade atual em que ele age e na qual ele represente seus papéis e quais possibilidades de mudanças são inerentes à sua situação enquanto sujeito histórico transformador de sua própria realidade e facticidade e que, portanto sujeito também de mudanças da realidade social dos grupos que compõem a sociedade. Promover o entender a si mesmo como parte de um todo maior é promover também o compreender que as mudanças colocadas em jogo por sua própria situação e decisão, afetam um conjunto de coisas e criam dinâmicas de repercussões que culminam em mudanças significativas no conjunto geral. Desta forma, cada sujeito, compreendendo seu tempo histórico e sua situação dada, bem como que ele é um co-construtor da história e que pode transformá-la, é possível esperar mudanças nos rumos da história.

Assim, verifica-se também que a educação como reflexo da sociedade e como construção social não pode ser compreendida fora do âmbito de forças que a

constituíram e que continuam constituindo. As mudanças propostas para, e na educação, devem necessariamente ser orquestradas na própria sociedade para que reflitam no sistema educativo. No entanto, estas mudanças requerem sua construção e elucidação no próprio sistema educativo que seria o instrumento de preparação das mudanças necessárias para o seu próprio desenvolvimento. Seria a educação então uma preparadora de sua própria mudança e essa consciência deve ser posta à prova pelos agentes que fazem parte do processo, incluso aí, docentes, discentes, corpo diretor, profissionais da educação entre outros. Não se estaria desta forma, colocando em arenas separadas os processos de mudanças, mas sim realizando dialeticamente tais mudanças onde um lado prepara a mudança de seu próprio estado com base em sua própria origem. O que perfaz a máxima posta: “Não se pode modificar nem a sociedade nem a educação em frentes separadas, senão numa batalha total e conjunta” (CIRIGLIANO, 1972, p. 228).

## **Materiais e método**

A construção de análises probabilísticas exploratórias e descritivas em relação a conflitos no processo social de ensino-aprendizagem deve essencialmente ocorrer através do mapeamento e identificação dos eventos e manifestações ocorridas em tempos e espaços diversos que possam ser considerados como indicadores de riscos no desdobramento dos espaços de aprendizados. As manifestações dos sujeitos do estudo que se caracterizam pelo conjunto de dados quantitativos e qualitativos a serem obtidos devem ainda ser consideradas em um contexto que, invariavelmente, aponta para dados quanti-qualitativos externos ao estabelecimento e que devem necessariamente ser obtidos em igual importância (YIN, 2010).

Tendo como material básico de trabalho o corpo docente de instituições públicas e privadas do Ensino Fundamental Ciclo II, delimitou-se como horizonte cronológico de atuação o primeiro semestre do ano de 2013, correspondendo aos meses entre fevereiro e julho. No levantamento de dados como hipótese de se identificar conflitos, aplicou-se questionário socioeconômico, abrangendo o maior número possível de educadores. O propósito foi estabelecer um leque de acontecimentos onde fosse possível identificar as variáveis analíticas da situação geradora de conflitos individuais que se desdobram na coletividade. Tomou-se por base os aspectos socioculturais e socioeconômicos de sua formação e sua visão específica a respeito do tema educação e seus diversos desdobramentos nos espaços de aprendizados. Como ponto principal dentro da aplicação do questionário, a situação financeira teve peso significativo, por acreditar-se na possibilidade de que os salários pagos aos professores podem se tornar o pano de fundo, principal gerador de conflitos multifacetados e multidimensionais. É de considerável significância a



argumentação de considerar o valor financeiro como um dos possíveis responsáveis (senão o mais significativo) pelos antagonismos na profissão docente e como possível promotor institucional da má qualidade do processo de ensino-aprendizado. Tal ocorrência possivelmente dá-se em função do confronto entre necessidades socioeconômicas básicas do docente e os valores obtidos no exercício de suas funções. O questionário socioeconômico e sociocultural teve sua execução e estrutura fundamentada e estabelecida da seguinte forma:

- Foi aplicado em escolas da rede pública e particular de ensino na modalidade de Ensino Fundamental Ciclo II correspondente ao intervalo da 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano). Os motivos da escolha se basear no Ensino Fundamental Ciclo II desdobram-se em dois: a disponibilidade de professores que, via de regra, estão presentes a maior parte da semana e se encarregam de várias turmas na mesma instituição e a quantidade do corpo docente, haja vista o número de professores que se revezam nas diversas disciplinas que compõem o Ensino Fundamental Ciclo II;

- A região escolhida para a aplicação do questionário foi a região do Alto Tiete no estado de São Paulo, no período compreendido entre fevereiro e julho de 2013. A escolha da região deu-se por motivos de facilidade de deslocamento e penetração nas instituições, pois o pesquisador mora e atua em instituições de ensino privadas na mesma região. Além de tal aspecto, a heterogeneidade de instituições de ensino na região torna a mesma um campo frutífero de pesquisas na área educacional;

- Contou com a participação de 80 (oitenta) professores provindos de 10 (dez) escolas particulares e 5 (cinco) escolas públicas – no caso das escolas públicas 3 (três) foram municipais e 2 (duas) estaduais – que voluntaria e espontaneamente concordaram em responder ao questionário proposto;

- As questões presentes no referido questionário foram divididas em questões socioculturais e de opinião do docente, no sentido de conhecer sua formação docente, as disciplinas onde o mesmo atua e sua visão geral sobre a Educação. Além destes pontos, procurou-se entender as causas principais geradoras de conflitos em sua área de atuação e como seus valores pessoais em contraste com os valores exigidos pelas instituições podem se converterem em possíveis conflitos dentro da instituição escola;

- De forma metodológica, os formulários de respostas foram deixados nas escolas mediante acordo prévio com a equipe diretora que concordou com a realização da pesquisa. O número de formulário sempre extrapolou o número de docentes na instituição pela razão do corpo diretor ser, também, convidado a participar do mesmo processo. Procedeu-se com o recolhimento dos formulários uma semana após os mesmos terem sido deixado nas instituições e estabeleceu-se uma frequência semanal de recolhimento dos mesmos até que sua totalidade tenha

sido preenchida ou até que o horizonte de pesquisa (fevereiro-julho) tenha sido alcançado. O motivo da frequência semanal deu-se em função da distribuição curricular das disciplinas nas instituições de ensino e da esperança de obtenção de respostas por parte do corpo docente;

- Como forma de solicitação de preenchimento, o objetivo do questionário foi explicado ao corpo gestor da instituição (compreendido em muitos casos por uma diretora, uma orientadora educacional e uma orientadora pedagógica) e a importância do entendimento dos conflitos de expectativas em educadores. Desta forma, uma determinada quantidade de formulários foi deixada na escola para que os professores pudessem, a seu tempo, preenchê-lo. O acompanhamento foi feito semanalmente com recolhimento dos formulários já respondidos e disponibilizados pela secretária da instituição. Foi também possibilitado ao docente seu direito de participar ou de não participar, conforme exibia o cabeçalho do questionário<sup>1</sup>.

## Resultados obtidos

O questionário aplicado às instituições de ensino contou com 9 (nove) perguntas diretas e com respostas fechadas. A primeira pergunta refere-se ao gênero como categoria de análise, cuja importância destaca-se pelas possibilidades subsequentes de leituras de grupos sociais através da análise das relações de gênero que formam tal sociedade ou grupo social. O levantamento quantitativo, Figura 1, indica o percentual que determinado gênero ocupa nas diversas disciplinas relacionadas à pesquisa em foco. Entende-se que a importância neste aspecto está relacionada ao modo como os gêneros vão conformando os seus espaços sociais de maneiras diferentes e como as relações de gêneros estabelecidas historicamente se relacionam com o processo de ensino enquanto espaço social de aprendizagem. Tanto o gênero masculino quanto o gênero feminino são construções sociais que vão se adaptando e se transformando ao longo dos períodos históricos de desenvolvimento e ganhando destaques específicos em determinadas épocas destes períodos (LOURO, 1997).

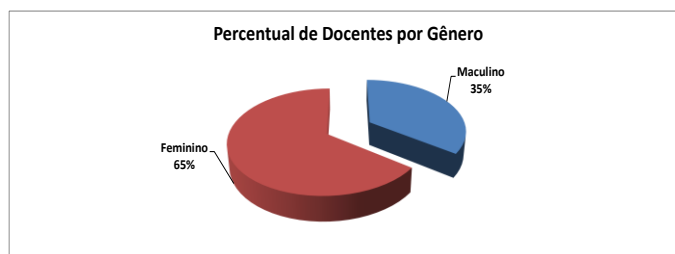
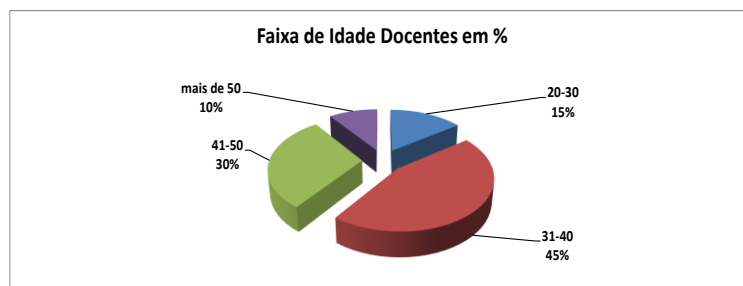


Figura 1 – Demonstrativo em quantidade de docentes por gênero

Assim são capazes de influenciar, também de forma diferente, os espaços de aprendizagem e carregam em si as articulações e as histórias pessoais, além da identidade sexual que foi construída no meio social e, conseqüentemente, carregadas de valores, mitos, significâncias, lutas, glórias, fracassos, vulnerabilidades, sexualidade, entre outros.

Observa-se, pelos dados levantados, que a abrangência de docentes, nas instituições pesquisadas, está relacionada ao sexo feminino. A diferença de valor percentual demonstrado no gráfico é representativa, inclusive nas instituições analisadas individualmente, onde se observou sempre a maior quantidade do gênero feminino. Ressalta-se que o longo processo histórico pelo qual se constituíram socialmente homens e mulheres, ou expressões de gêneros, podem modificar a forma pela qual os relacionamentos são construídos no meio onde atuam. Possibilidades essas decorrentes não de um processo natural ou ancoradas nas dinâmicas evolutivas do gênero, mas antes pertencentes a localizações específicas marcadamente significadas culturalmente, economicamente e com relações de poderes distintas. A questão da análise do papel dos gêneros no processo educativo dentro de instituições de ensino poderia se ampliar em termos de resultados que deveria ser objeto de outros estudos específicos. Entretanto, vale pensar sobre os diversos significados que a figura do docente, frente à formação de novas identidades, pode representar. E qual a importância das diversas influências que tal figura, enquanto construída pelas relações sócio-históricas, deve enfatizar no processo de ensino-aprendizagem (GIDDENS, 2012).

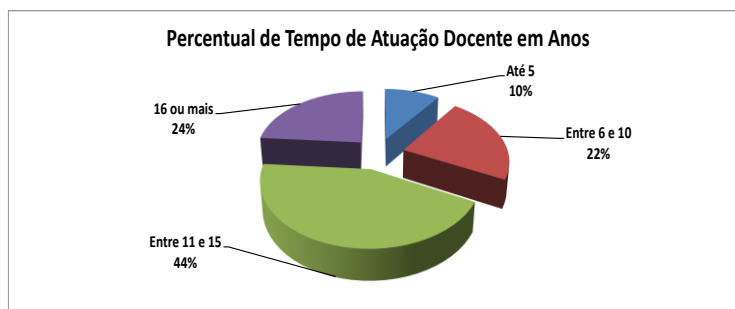
A segunda questão, presente no questionário, refere-se à idade do educador e relaciona-se ao processo de entrada de novos docentes na carreira. Esta pergunta foi formulada com o objetivo de verificar a ocorrência, em termos quantitativos, da entrada de novos profissionais nas escolas públicas ou particulares. Desta forma é possível entender se está ocorrendo um aumento na formação de novos docentes, ou seja, se o quadro de docentes está se ampliando ou se o levantamento concorda com pesquisas que indicam um déficit constante na formação de docentes (SAMPAIO et al, 2002). Os dados levantados estão expressos na Figura 2 em percentuais. Através de tal levantamento, é possível também compreender determinados conflitos em função das tensões geradas por contextos desconhecidos, especialmente nos anos iniciais da docência. Tal fator pode, em alguns casos, determinar a continuidade ou não da profissão por razão das percepções contraditórias e das experiências vividas nos espaços de ensino-aprendizagem.



**Figura 2** – Faixa etária dos Docentes

Obteve-se, nesta etapa do levantamento, a quantidade de 12 (doze) docentes na faixa de 20-30 anos de idade; 36 (trinta e seis) docentes na faixa de 31-40 anos; 24 (vinte e quatro) docentes na faixa de 41-50 anos e 8 (oito) docentes na faixa acima de 50 anos. Como visto no gráfico, é possível inferir que o processo de formação de novos docentes ocorre; no entanto, ele ainda é lento e não atende o déficit de professores no ensino fundamental II que, no Brasil, aumenta a cada ano (SAMPAIO *et al*, 2002). Outro aspecto em relação à entrada de novos docentes é a possibilidade da geração de conflitos por inexperiência ou por comparação entre os ideais construídos sobre os processos educativos e os desdobramentos de seu trabalho como docente (BERJANO e CARVALHO, 2003). Além de tal aspecto, observa-se que a tendência é que os anos iniciais de docência tornem-se decisivos na continuidade do exercício da profissão. Ações ou atitudes mal sucedidas, em função da inexperiência ou do primeiro contato, parecem possibilitar conflitos de ordem pessoal que implicariam na identidade profissional do docente (CAVACO, 1993; GARCIA, 1999).

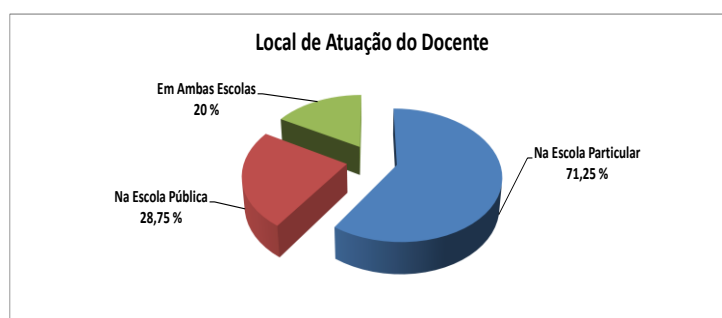
A terceira questão refere-se ao tempo de atuação, em anos, na área de docência demonstrada percentualmente na Figura 3. Não queremos com isso destacar experiências baseadas em anos de atividades repetitivas e continuadas através de procedimentos específicos de ensino. Antes, ressaltar que o tempo dedicado ao processo de ensino-aprendizado realizado através de diálogos e contatos interpessoais, sob diferentes perspectivas e tempos, pode possibilitar a abrangência de valores e princípios utilizados como formadores de opiniões. Estes princípios podem atuar, propiciando múltiplas percepções sobre situações de conflitos pelo fato de as mesmas serem adquiridas por contatos e trocas pessoais ao longo de tempos. Assim, entende-se que para o docente é necessário, além do conhecimento específico da disciplina, um conjunto de posturas que o habilite a desenvolver em sala de aula os diálogos em suas múltiplas facetas, ou seja, o saber fazer e o saber ser (CALDEIRA, 1995; BORGES, 2004).



**Figura 3** – Tempo de atuação em docência

Os valores obtidos para cada categoria de dados foram: 8 (oito) docentes atuando entre 1 e cinco anos; 18 (dezoito) docentes atuando entre 6 e 11 anos; 35 (trinta e cinco) docentes atuando entre 11 e 15 anos e 19 (dezenove) docentes atuando de 16 ou mais anos de carreira. A grande maioria dos docentes que responderam ao questionário situa-se na faixa de 11 a 15 anos de atividade. Tempo maiores de atuação na docência podem possibilitar visões mais abrangentes a respeito de conflitos de interrelacionamentos ou de atuação na área, possibilitando revisões e reelaborações de condutas (GARCIA, 1999). Bem além deste aspecto, é possível pensar no tempo de atuação, também, como fator de acomodação de discrepâncias e conflitos entre expectativas docentes e seus confrontos com a realidade dos espaços de ensino-aprendizado (SOUZA, 2009).

A quarta pergunta refere-se ao local de desenvolvimento da atividade docente, Figura 4. Intenciona-se aqui identificar se o docente executa jornadas duplas ou triplas de trabalho, ou se atua em apenas um ambiente com dedicatória exclusiva.



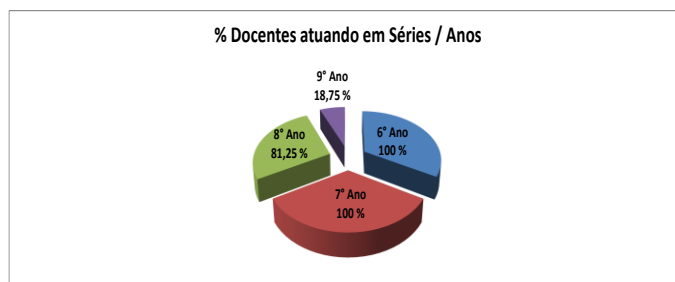
**Figura 4** – Local de atuação do docente

Outros estudos foram conduzidos no sentido de demonstrar as diferenças de potenciais qualitativos e de aprendizados entre instituições públicas e privadas (SOUSA, 2005; GUIMARÃES e SAMPAIO, 2007). O aspecto da qualidade de ensino aliado ao conceito de eficiência pode, por si só, representar um indicador de

conflitos entre as duas instâncias de ensino. Tal ocorrência pode se dar em virtude do docente ser capaz de carregar em si dinâmicas de comparação entre sistemas e corpo discente no trâmite entre as duas realidades.

Os percentuais exibidos na Figura 4 dividem-se quantitativamente em 57 (cinquenta e sete) docentes em escolas particulares; 23 (vinte e três) docentes em escolas públicas e 20 (vinte) docentes atuando em ambas as escolas. Vale ressaltar, entretanto, que por ser um questionário voluntário e não obrigatório, nem todos os docentes do conjunto de escolas responderam o mesmo. Além do aspecto quantitativo da questão, o conceito da fixação em um único local para a execução da atividade docente proporciona incrementos qualitativos nos desdobramentos diários das atividades de ensino-aprendizagem. Entre tais incrementos, a diminuição do número de aulas, do número de alunos, do alargamento do tempo dedicado à preparação e à atenção aos alunos, a diminuição dos desgastes por deslocamentos, a troca de ideias e projetos possibilitados pelo convívio e as possibilidades de estabelecimento de um projeto pedagógico como fio condutor de atividades (NÓVOA, 1997). Estes fatores levam à formação de uma cultura da profissão docente que é trocada entre todos os membros da comunidade institucional de ensino-aprendizado.

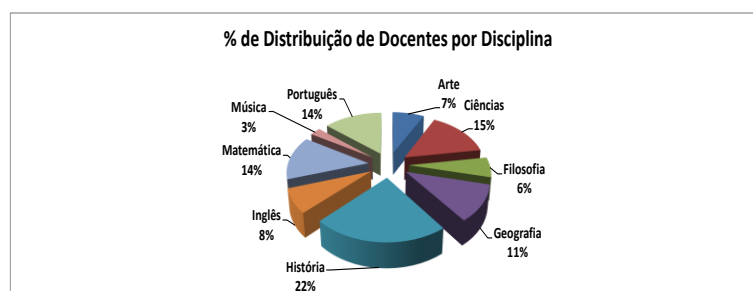
A quinta pergunta, Figura 5, refere-se à série na qual o docente desenvolve suas atividades. Aqui o interesse gira em torno do acompanhamento pelo docente do processo de aprendizado desde o 6º (sexto) ano até o 9º (nono) ano. Em razão do tempo de docência e o exercício contínuo em determinada escola, é possível associar melhoras no aprendizado se o docente acompanhar o sujeito do aprendizado durante o seu percurso no ensino fundamental, convivendo com o mesmo e conhecendo suas dificuldades. Estudos conduzidos por outros autores demonstram que, quanto mais o sujeito do aprendizado avança nas grades curriculares, as dificuldades de aprendizado tendem a se tornar mais complexas pela razão do processo de abstração e associação com o conteúdo desenvolvido. Estas dificuldades de aprendizado podem ter origens específicas, entre outras razões, em séries / anos anteriores que podem se associar ainda a diferentes metodologias quando as disciplinas não mantêm docentes contínuos e ainda podem se somar as demandas das diferentes disciplinas ministradas (BUROCHOVITCH & BZUNECK, 2004). Ainda, a continuidade do mesmo docente nas séries / anos subsequentes possibilita a criação de rotinas dentro dos espaços de trocas. Estas rotinas ou rotinizações das mobilizações nos espaços de vivências tornam-se facilitadores e meios pelos quais docentes manipulam as complexas relações estabelecidas nos desdobramentos de suas atividades. Tal processo pode desencadear determinadas estabilidades e uniformidades de conjunto pelos contatos formados ao longo do processo desenvolvido em tempos diferentes, criando uma espécie de personalidade, ou maneira de ser, tanto do docente quanto do corpo discente (GIDDENS, 1989; TARDIF, 2002).



**Figura 5** – Atuação de docentes em séries / anos

De acordo com os dados obtidos, 100% dos docentes que responderam o questionário e que atuam no 6º (sexto) e 7º (sétimo) anos nas disciplinas de Arte, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Música e Português continuam a desenvolver os espaços de aprendizagem nos anos subsequentes, ou seja, 8º (oitavo) e 9º (nono) anos. A exceção neste caso se faz aos docentes da disciplina de Ciências que atuam de forma contínua (81,25%) do 6º (sexto) até o 7º (sétimo) ano e, em alguns casos (em especial nas escolas públicas), são substituídos no 9º (nono) ano por outro docente (18,75%) na mesma disciplina. As possíveis razões para tal ocorrência pode se basear nas necessidades de atribuição de aulas e / ou nos conteúdos da última série do ensino fundamental II que se dirigem com maior ênfase para as disciplinas de Química e Física.

A sexta pergunta, Figura 6, relaciona-se à disciplina de atuação do docente que respondeu ao questionário. Foram relacionadas 9 (nove) disciplinas e uma opção categorizada como “outra”, caso o conjunto não atendesse a atuação do docente. As disciplinas elencadas foram: Arte, Ciências, Filosofia, Geografia, História, Inglês, Matemática, Música e Português.



**Figura 6** – Docentes e disciplinas

Pelos dados obtidos, os percentuais giraram em torno de 7,5% (6 docentes) na disciplina de Arte; 15% (12 docentes) na disciplina de Ciências; 6,25% (5 docentes) na disciplina de Filosofia; 11,25% (9 docentes) na disciplina de Geografia; 22,5% (18 docentes) na disciplina de História; 7,5% (6 docentes) na disciplina de

Inglês; 13,75% (11 docentes) na disciplina de Matemática; 2,5% (2 docentes) na disciplina de Música e 13,75% (11 docentes) na disciplina de Matemática.

A sétima pergunta, Figura 7, refere-se às especializações ou as continuidades na formação docente. Aceita-se, como princípio norteador básico, que o processo de aperfeiçoamento de docentes deva ser considerado como um elemento constante de avanços nas habilidades e nos saberes necessários ao exercício das dinâmicas de ensino-aprendizado nos espaços de trocas. Os desdobramentos nos espaços de vivências desses aperfeiçoamentos podem, inclusive, resultar em melhoras nas interações docente-discente / docente-docente e contribuir para a renovação de estratégias metodológicas de ensino-aprendizado. Dessa forma, a cada renovação crítica da prática docente, surge também um novo sujeito do conhecimento que cria possibilidades de transformação do meio onde atua (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2002). Essa prática reflexiva, no sentido de significar e (re)significar as realidades, pode não ser fruto exclusivo de conhecimentos acadêmicos. No entanto, o aperfeiçoamento contínuo promove o ordenamento, a elaboração e a sistematização de informações soltas e de sua posterior transformação em conhecimentos, ou seja, na produção de conhecimentos (PESCUMA e CASTILHO, 2008). Neste aspecto, a continuidade da formação docente pode ser mais efetiva quanto mais se aproximar da realidade docente e se pautar no atendimento de suas necessidades de concretização do processo de ensino-aprendizagem, aliando fatores e pressupostos intrínsecos e extrínsecos ao modelo educacional nos espaços de trocas simbólicas. Assim, o processo de formação contínua e permanente pode ainda estabelecer as bases de significação e fixação do sujeito, ator de sua própria história, ao seu local de desenvolvimento de suas dinâmicas como estratégia de contínuo crescimento (NÓVOA, 1997; FREIRE, 2001).

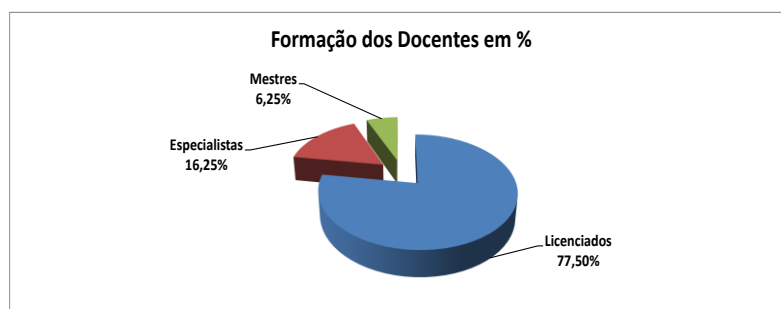


Figura 7 – Formação de docentes

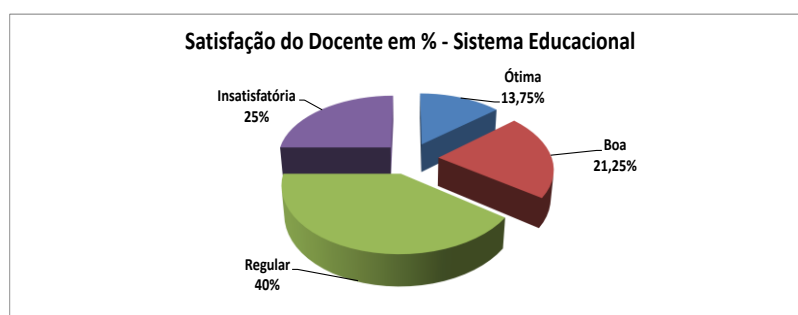
Os dados obtidos nesta pergunta trazem o processo de formação contínua aplicado tanto na rede particular como pública de ensino. É possível considerar, também, as vontades e dificuldades pessoais de cada docente em seu processo de formação ou de busca de aperfeiçoamento. Os valores encontrados foram de 77,50%



(62 docentes com a licenciatura exclusiva); 16,25% (13 docentes com especialização em alguma área); 6,25% (5 docentes com mestrado) e nenhum docente com doutorado. Os docentes com mestrado, de acordo com as respostas nos questionários, estavam divididos em 3 (três) mestres em escolas particulares e 2 (dois) mestres em escolas públicas.

O oitavo item do questionário foi dividido em 6 (seis) questões e estas referem-se à satisfação dos docentes em relação a diversos aspectos de sua profissão. Foram caracterizadas as questões em letras de “a” até “f”, abrangendo-se aspectos de seu local de trabalho, de sua formação e dos benefícios que o exercício de sua profissão proporcionam. As subdivisões foram sempre classificadas em ‘Ótima’, ‘Boa’, ‘Regular’ e ‘Insatisfatória’. A escolha da classificação levou em conta a significância e a intenção que cada expressão encerra, como forma de expressar e compartilhar temporalidades associadas aos diversos mundos que os docentes presenciam e onde atuam. Tal aspecto denota a possibilidade de uma única palavra sintetizar uma situação complexa (SCHMIDT, 2012). Desta forma o termo ‘Ótimo’ é aquele em que todas as expectativas do docente foram atendidas; o termo ‘Bom’ atende as expectativas do docente, no entanto, deixa algo a desejar. O termo ‘Regular’ atende parcialmente as expectativas do docente e o termo ‘Insatisfatório’ não atende ou pouco atende as expectativas do docente. Quanto maior o grau de insatisfação de expectativas, maiores serão as possibilidades de conflitos a que está sujeito, neste caso, o docente (LEWIN, 1965).

A letra “a” relacionou-se ao sistema educacional vigente enquanto políticas de retenção, curriculum, bases da educação, entre outras. O grau de satisfação do docente, conforme Figura 8, ficou definido da seguinte maneira:



**Figura 8** – Percentual de satisfação do docente – Sistema educacional vigente

Em relação ao sistema educacional vigente, o percentual de satisfação flutuou entre 13,75% (11 docentes) para ótimo; 21,25% (17 docentes) para bom; 40% (32 docentes) para regular e 25% (20 docentes) para insatisfatório. A narrativa da predisposição dos docentes em concordarem ou não com diretrizes educacionais

tem, como ação principal, o diagnóstico das realidades nos espaços de trocas. As discordâncias ou insatisfações com os modelos estabelecidos se refletem no dia-a-dia e, em última análise, guiam as dinâmicas de ensino-aprendizado. Deste modo, a construção de modelos educacionais deveria abarcar tais insatisfações e discordâncias num diálogo profundo com o Ser que os realiza.

A letra “b”, Figura 9, refere-se à formação do docente ou o processo de formação do mesmo e de que forma ele a considera. Pelos resultados obtidos nas respostas, é possível considerar que, de uma forma geral, os cursos que se destinam à formação docente não atendem as necessidades diárias conduzidas nos espaços de ensino-aprendizagem. Aparentemente, os conceitos e teorias desenvolvidos pelos programas de ensino de instituições formadoras não associam os desafios éticos do exercício da profissão às práticas diárias ocorridas nos espaços de trocas (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Os resultados obtidos para esta questão foram os que seguem:

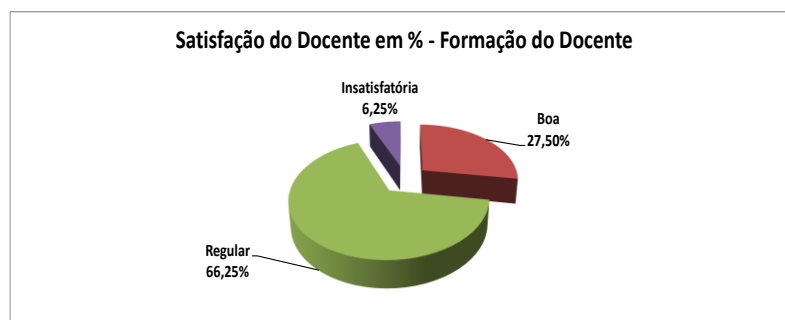


Figura 9 – Formação do docente – grau de satisfação

Os dados ficaram entre 27,50% (22 docentes) que consideram bom o processo de formação recebido; 66,25% (53 docentes) consideraram regular a formação recebida e 6,25% (5 docentes) consideraram insatisfatória a formação recebida. Não houve, nesse caso, apontamentos na categoria “ótima” para a formação recebida.

A letra “c”, Figura 10, diz respeito às oportunidades de aperfeiçoamento dadas pela instituição. Os dados obtidos foram os seguintes:

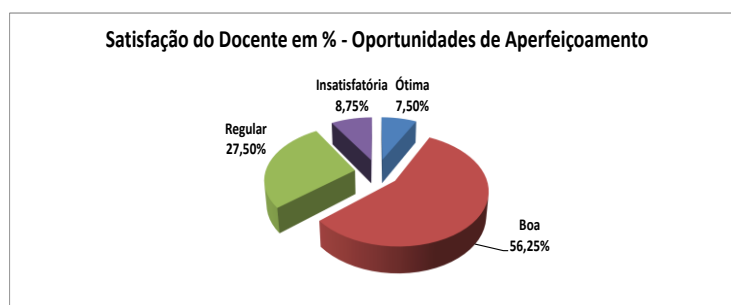


Figura 10 – Oportunidades de aperfeiçoamento na instituição.

Os dados obtidos nesta etapa foram 7,50% (6 docentes) para ótimo; 56,25% (45 docentes) para bom; 27,50% (22 docentes) para regular e 8,75% (7 docentes) para insatisfatória. Outro dado observado e comparado com as oportunidades de aperfeiçoamento foi a de que o número de docentes que consideram as oportunidades de aperfeiçoamento boas está em sua maioria nas escolas públicas (86,67%, 39 docentes).

A letra “d”, Figura 11, diz respeito ao tempo disponibilizado pela instituição para planejamentos e trabalhos docentes. Ressalta-se que, diferentemente das instituições particulares de ensino, nas instituições públicas de ensino ocorrem os chamados HTC (Horário de Trabalho Coletivo) e HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) respectivamente no município e no estado. Não se discutem, neste caso, as atividades desenvolvidas nesses horários e sua importância para a melhoria dos processos de ensino-aprendizado, mas sim que existe um horário que pode, em alguns casos, ser utilizados para tarefas de planejamento e revisões. Os dados obtidos foram os seguintes:

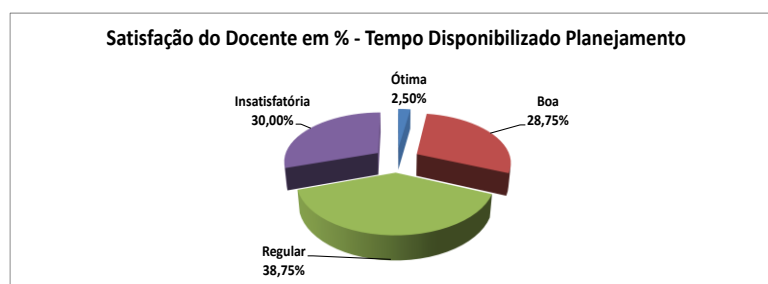
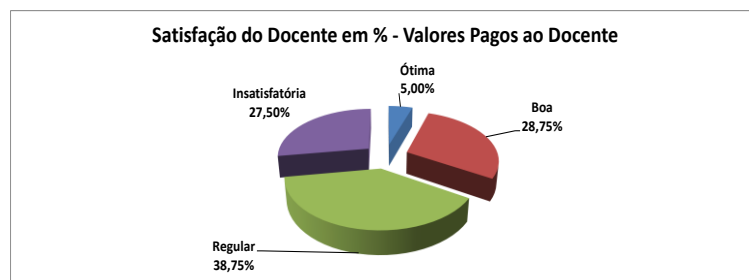


Figura 11 – Tempo disponibilizado planejamento e trabalhos

Os valores obtidos foram 2,50% (2 docentes) para ótimo; 28,75% (23 docentes) para bom; 38,75% (31 docentes) para regular e 30,00% (24 docentes) para insatisfatório. Houve, em termos estatísticos, uma aproximação dos dados obtidos com prevalência para o regular. Este aspecto sugere uma possível inconformidade, portanto um possível conflito, entre as dinâmicas de ensino-aprendizagem e o tempo dedicado ao planejamento das atividades nos espaços de trocas.

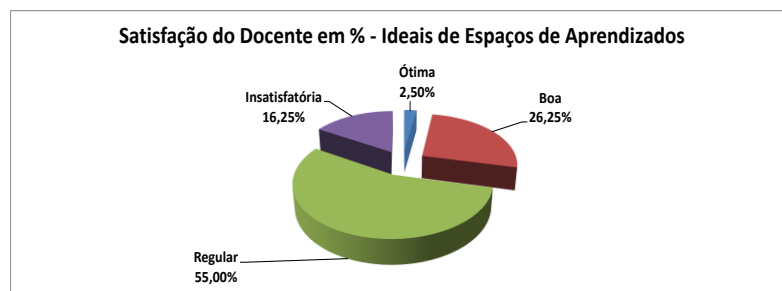
A letra “e”, Figura 12, refere-se aos valores pagos como remuneração pelo exercício da profissão. Neste caso, não se leva em conta os valores pagos para a categoria e, sim, valores individuais, haja vista que o questionário não questionava a classe e, sim, a individualidade. Outro aspecto a ser levado em conta são as diferenças de planos de carreiras praticados nas diferentes instituições, o que leva em conta não apenas o tempo de atuação como docente, mas também titulações obtidas durante o período de docência. Este fato pode provocar diferenças significativas nos valores pagos aos profissionais da área de ensino. Os dados obtidos foram:



**Figura 12** – Valores pagos a docentes pelo exercício da profissão

Com base nos questionários respondidos, obteve-se 5,00% (4 docentes) consideram ótimo seus rendimentos; 28,75% (23 docentes) consideram bom os valores recebidos; 38,75% (31 docentes) consideram regular seus valores recebidos e 27,50% (22 docentes) consideram insatisfatório seus valores recebidos como forma de pagamento de suas atividades. Entende-se que o fator salário é um dos principais geradores de conflitos por ser ele próprio o elemento de sustentação da vida econômica do docente e por configurar uma série de outros eventos que por ventura dependem do valor financeiro especificamente. A questão da motivação docente para o exercício de suas funções leva em conta, necessariamente, o processo de valorização pessoal como premissa básica para o bom andamento da prática docente. Essa valorização pessoal agrega em si, entre outros aspectos, valores monetários suficientemente condizentes a manutenção das necessidades socioeconômicas e socioculturais dos docentes. Possibilitando, desta maneira, a dedicação às dinâmicas dos processos de ensino-aprendizado em seus espaços de trocas significativas (NÓVOA, 1995).

A letra “f” e última etapa desta questão, Figura 13, refere-se à adequação dos ideais docentes de ensino frente às exigências das instituições. Tal questionamento faz menção aos enfrentamentos entre as construções simbólicas e significações pessoais sobre os processos de ensino-aprendizado e as demandas educativas baseadas em currículos fechados e basicamente conteudistas presentes nas instituições de ensino. Essas aceções sobre diferentes pontos de vista existentes nas instituições são possíveis fontes geradoras de conflitos entre docentes, em especial os mais novos (BERJANO e CARVALHO, 2003). Conflitos estes ocorridos nas divergências entre grupos socioeconômicos e socioculturais presentes nos espaços de trocas significativas onde se articulam constantemente pensamentos e ações (SACRISTÁN, 1995).



**Figura 13** – Ideais de Ensino versus Exigências de Instituições

Os valores observados neste caso foram: 2,50% (2 docentes) como ótimo; 26,25% (21 docentes) como bom; 55,00% (44 docentes) como regular e 16,25% (13 docentes) deram como insatisfatório o confronto entre seus ideais acerca dos processos de ensino-aprendizado e as exigências e demandas de instituições públicas ou particulares de ensino.

A pergunta final do questionário, Figura 14, procurou apreender a visão do docente sobre a significância do termo educação em seu momento circunstancial. Para a pergunta: “De acordo com sua formação, você considera a educação como:”, foram apresentadas 5 (cinco) opções de respostas assim categorizadas: “Transmissão de conhecimentos”, “Formação”, “Preparação para a vida”, “Troca de saberes” e “Repressão”.

O pensar a Educação para além da ação, provisória e localizada, do educador sobre o educando, ou seja, para fora dos muros de instituições de ensino, é considerá-la como fator primordial da continuidade e sobrevivência do sujeito social e como consequência da própria sociedade. Neste pensar, diferentes são os caminhos que podem ser trilhados e estes se abrem condicionados às percepções e significações de mundo dadas por aqueles que atuam nos espaços de trocas simbólicas e de vivências. Esta visão da educação engloba conceitos muito mais profundos do que se podem abordar neste trabalho. Entretanto, é possível admitir que o discurso que promove a educação como base para o desenvolvimento do sujeito e para a construção de uma sociedade mais equânime, esconde de fato outros interesses que variam de acordo com as circunstâncias e com as relações de poder estabelecidas. Como resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico realizado pelos fatos sociais, incluindo aí os discursos “bem intencionados” da educação, os sujeitos sociais que executam papéis de docentes podem possivelmente transitar por diversas ideologias bem demarcadas e confundir o papel da educação nos diversos espaços de vivências. Deste modo é como se os espaços de trocas simbólicas representassem apenas um meio para o que se espera do sujeito do aprendizado e não como fator primordial no processo de reconhecimento e significação de mundos do sujeito que é naquele exato momento. Sob tal auspício, compreende-se que o processo educativo é o próprio processo de vida e de convivência, é o caminhar através dos espaços de

trocas significando e apreendendo os diversos momentos socioculturais ocorridos no exercício de viver (CIRIGLIANO, 1972; BRANDÃO, 1985; DURKHEIM, 2010).

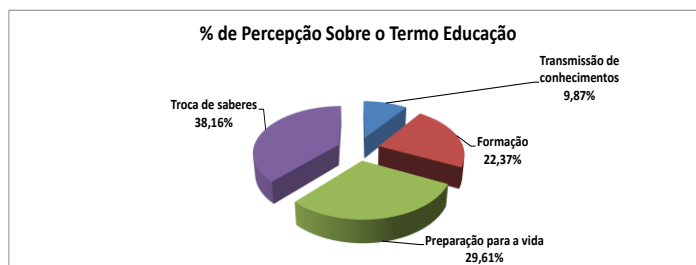


Figura 14 – Percepções de docentes sobre educação

Na compilação dos dados obtidos, observou-se que a maioria dos docentes 90% (72 docentes) responderam a esta pergunta com mais de uma resposta, considerando a conceituação sobre educação como tendo diversos vieses. Como não havia obrigatoriedade de se escolher apenas uma das respostas apresentadas, os dados foram compilados conforme as respostas obtidas. Desta forma obteve-se um total de 152 respostas e os percentuais e valores para cada uma foram: 9,87% (15 docentes) responderam como sendo “Transmissão de conhecimentos”; 22,37% (34 docentes) responderam como sendo “Formação”; 29,61% (45 docentes) responderam como sendo “Preparação para a vida” e 38,16% (58 docentes) responderam como sendo “Troca de saberes”. Não houve, neste caso, apontamentos para o termo “Repressão”. Os valores quantitativos basearam-se nas múltiplas respostas de cada docente e, por isso, sua somatória excede o número de entrevistados.

## Considerações Finais

À luz dos objetivos traçados e com base em pesquisa bibliográfica e no trabalho de campo, chegou-se a aproximações, cujas análises remetem a supostas existências de condições reais de conflitos nas relações estabelecidas entre as expectativas docentes e suas inserções nos sistemas-modelos educacionais. Estas possibilidades de conflitos, muitas vezes sutis e imperceptíveis, são em muitos casos desconsideradas como promotores de deficiências nos espaços de aprendizado.

Na análise dos dados obtidos com o trabalho de campo, observou-se que possíveis conflitos podem ter origens em diferentes fontes de insatisfações que, em certo aspecto, podem evoluir para decepções com a própria carreira de docente. Tais conflitos e decepções dão-se pelo confronto entre as expectativas construídas no

amplo processo de formação docente e sua atuação frente aos modelos adotados pelas instituições de ensino em suas múltiplas facetas. Nas dinâmicas do processo de ensino-aprendizado em espaços institucionalizados, as possíveis fontes de conflitos se relacionam entre si e o conjunto produzido por tais inter-relacionamentos aumentam o grau de insatisfação do docente pelo confronto entre ação e pensamento. Há ainda que se considerar que possíveis conflitos em torno das atividades docentes decorrem de dúvidas presentes nos exercícios diários do processo de ensino-aprendizado reproduzidos nos espaços de trocas. Dúvidas sobre o seu próprio futuro, sobre sua manutenção, sobre o papel da educação e qual o resultado dessa educação sobre o sujeito do aprendizado. Dúvidas sobre a existência de um modelo a ser seguido ou, ainda, se realmente quer se seguir algum modelo, dúvidas sobre a quem e a que a educação atende enquanto instituição e diversas outras dúvidas que, de forma geral, acompanham as dinâmicas docentes e que, em muitos casos, não se respondem.

Os desdobramentos das respostas do questionário aliados ao levantamento bibliográfico tornou possível observar não uma única fonte, potencialmente geradora de conflitos, mas um conjunto de situações circunstanciadas que, pelo entrelaçamento de suas dinâmicas, podem resultar em possíveis condições de conflitos. Estas, por sua vez, podem gerar interferências nos processos de ensino-aprendizado ou, ainda, podem criar condições de desgastes pelo confronto entre pensamento e ação nos espaços de trocas. Por este viés, situações conflituosas possibilitam mudanças profundas na construção da identidade docente dadas pelas significações diárias das realidades vividas nos diversos contextos dos quais o docente atua. Como sujeito construído sócio historicamente, o docente desenvolve-se numa dimensão conflituosa realizada pelo compartilhamento de realidades complexas presentes em grupos sociais atuantes nos espaços de trocas. Nestes, as divergências transpassam-nos e possibilitam a criação de dilemas que demandam decisões e escolhas intensificando situações conflituosas. A compreensão de tais fatores desdobrados na temporalidade das dinâmicas docentes nos diversos espaços de trocas sugere uma constante resignificação de visões de mundo. Estas resignificações não representam, necessariamente, uma adaptação às condições dadas, mas um renovar criativo frente às diversas realidades encontradas nos processos de ensino-aprendizado.

Desta forma, considera-se o escutar como opção. Escutar quem realiza e constrói os espaços de aprendizado. Considera-se dialogar como ferramenta. Dialogar no sentido de compreender, compreensão enquanto trazer para si e vivenciar as situações alheias. Considera-se o enfrentamento dos conflitos, no sentido não só de suas possíveis resoluções, mas antes no sentido de significá-los e inseri-los em seu contexto de acordo com sua realidade e repercussão. O não aceitar a condição dada como sendo uma dádiva, cuja mudança seja improvável, mas antes

como parte de um processo volitivo do sujeito histórico que, pelo conjunto de suas ações, a constrói e a desconstrói em um movimento contínuo e constante em busca de seu próprio significado.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença 1970.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BERJANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Tornando-se Professor de Ciências: Crenças e Conflitos. **Revista Ciência e Educação**, São Paulo, UNESP, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003. Revista online disponível em <URL: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=59&layout=abstract> >.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. 1 ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). 4 ed. **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Diretoria de Estatísticas Educacionais INEP. – **Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro: Com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. – Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em <URL: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> >.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A Apropriação e Construção do Saber Docente e a Prática Cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 95, p. 5-12, nov. 1995. Disponível em <URL: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n95/n95a01.pdf> >.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **A Produção do Espaço Urbano: Agentes e Processos, Escalas e Desafios**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Cleber Marques; PEIXOTO, Maria Náise de Oliveira; RIO, Gisela Aquino Pires. Riscos Ambientais e Geografia: Conceituações, Abordagens e Escalas. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 28, p. 11-30, fev. 2005. Disponível em <URL: [http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario\\_2005/Anuario\\_2005\\_11\\_30.pdf](http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_2005/Anuario_2005_11_30.pdf) >.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.



- CIRIGLIANO, Gustavo. **Fenomenologia da Educação**. Coleção Educação e Tempo Presente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 1972.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Liber, 2008
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GUIMARÃES, Juliana Ferraz, SAMPAIO, Breno Ramos. The Influence of Family Background and Individual Characteristics on Entrance Tests Scores of Brazilian University Students. **Anais do XXXV Encontro Nacional de Economia ANPEC** Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, Recife, 2007.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.
- LEWIN, Kurt. **Teoria de Campo em Ciência Social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. O Processo de Produção do Capital. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, Antônio. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.
- PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo Ferreira. **Projeto de Pesquisa – O Que é? Como Fazer? : Um Guia para sua Elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.
- SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. Estatísticas dos Professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Ministério da Educação:

INEP, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez 2002. Disponível em <URL: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487> >.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escola**. Porto: Edições ASA, 2002.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Urbanização Brasileira**. 5 ed. 2 reimp. São Paulo: EDUSP, 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs). **Formação de Professores: Presente, Passado e Futuro**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. Série Pensamento Moderno. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

SOUSA, Marcelo Batista. Mais Vagas. **Revista Linha Direta**, Belo Horizonte, ano 8, n. 84, p. 24, mar. 2005.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os Dilemas do Professor Iniciante: Reflexões Sobre os Cursos de Formação Inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, São Paulo: UNIESP, n. 08, p. 35-45, dez 2009. Disponível em <URL: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf> >.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEYRET, Yvette (Org.). **Os Riscos: O Homem como Agressor e Vítima do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

---

#### Nota

<sup>1</sup> Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa "CONFLITOS E EXPECTATIVAS EM EDUCADORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II", de responsabilidade do pesquisador Luiz Eduardo de Oliveira, da Universidade Braz Cubas (UBC). Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;

b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;

c) Sua identidade será mantida em sigilo absoluto;

d) Caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

---

**Sobre o autor:** Luiz Eduardo de Oliveira é Biólogo, Mestre em Planejamento Urbano e Regional. Docente Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP. São José dos Campos – SP

Recebido em: 20/4/2017

Aceito para publicação: 10/12/2017