

Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira*

Be teacher: consensus elements of social representations of teachers in career home

Laeda Bezerra Machado**

Mirella Maria Pimentel Raposo**

Marcella Thaine Lima e Silva**

Thaiz Reis Albuquerque Castro**

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/231819822016107>

Resumo

O artigo identifica os elementos de consenso das representações sociais do ser professor construídos pelos docentes iniciantes de educação infantil e de ensino fundamental. A investigação se baseia nos fundamentos da abordagem societal, protagonizada por Willem Doise. Trata-se de um estudo exploratório para o qual se utilizou um questionário com questões abertas, respondido por 70 professores de escolas municipais e estaduais da Região Metropolitana do Recife. Os resultados sinalizam elementos consensuais de uma representação social da profissão docente associada a fatores negativos, marcada pelo pessimismo que se vincula a diversos aspectos, que precarizam o trabalho docente. É possível admitir que o contexto de precarização concorre para que o consenso representacional da profissão esteja articulado a um sentimento de mal-estar docente.

Palavras-chave

Profissão; representações sociais; professores iniciantes.

Abstract

The article identifies the consensus elements of social representations of being a teacher built by beginners teachers of kindergarten and elementary school. The research is based on the foundations of societal approach, starring Willem Doise. It is an exploratory study for which we used a questionnaire with open questions, answered by 70 teachers from municipal and state schools in the metropolitan area of Recife. The results indicate consensual elements of a social representation of the teaching profession associated with negative factors, marked by pessimism that links to several aspects that make precarious the teaching. You can admit that the precarious context contributes to the representational consensus of the profession is articulated to a sense of teacher malaise.

Key words

Job; social representations; beginning teachers.

* Este artigo foi apresentado como comunicação oral pela primeira autora durante a 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED).

** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Nossa preocupação com as representações sociais dos professores e seus efeitos sobre a prática docente não é recente. Há mais de uma década, coordenando e orientando pesquisas com professores, temos percebido que têm sido comuns os desafios enfrentados por docentes em início de carreira. Em estudo recente sobre as representações sociais e práticas de professores de sucesso nos ciclos de aprendizagem, não localizamos professores que fossem, ao mesmo tempo, considerados de sucesso e estivessem no início da carreira. Em geral, os professores considerados de sucesso, ou seja, aqueles mais comprometidos com o processo aprendizagem dos estudantes são os que já superaram o choque de realidade do início da docência. García (1999, p. 28) denomina choque de realidade “[...] o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional e as condições de permanência deste profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.”

As inquietações para estudar os iniciantes na carreira e suas representações sociais da profissão tornaram-se mais aguçadas, quando testemunhamos o aparente desencanto manifestado por estudantes que, finalizando os cursos de licenciatura, expressam o não interesse pela docência, o desânimo e até desespero para com a possibilidade de enfrentar a sala de aula, além do estímulo para desenvolver as atividades

de estágio curricular. Em atividades investigativas nas escolas públicas, no geral intermediadas por gestores, temos ouvido desses profissionais referências pessimistas aos novos professores.

Assim, a pesquisa, que deu origem a este artigo, admitindo que as representações sociais são modos de compreender e explicar a realidade, que orientam as práticas e posturas dos sujeitos, tem como objetivo geral identificar as representações sociais da profissão docente construídas/elaboradas por professores em início de carreira. Nos limites deste texto, procuramos caracterizar o campo comum, os elementos de consenso das representações construídos pelos professores iniciantes de educação infantil e ensino fundamental.

1.1 Sobre profissão e profissão docente

Em termos etimológicos na Europa e, em particular, na França, a palavra profissão está associada a “*professio*”, do latim “*profiteri*”, que significa *confessar, testemunhar, declarar abertamente*; e dessa palavra provém, por exemplo, a expressão “profissões de fé”. Na sua gênese, o reconhecimento de uma “profissão” se dá a partir do saber professado e reconhecido em público, um saber que possui conotação diferenciada quando comparado à noção de *métier*, originada de do termo *ministérium*, que quer dizer “estar ao serviço de”.

Para Weber (2003), as profissões podem ser abordadas por diferentes enfoques, destaca Freidson (1998) como um autor que considera *conhecimento e com-*

petências especializadas como elementos caracterizadores de uma profissão.

Lüdke e Boing (2004) citam Bourdoncle (1991 e 1993) para o qual uma profissão não é algo fácil de se definir, contudo há um atributo comum a todas elas, isto é, uma especialização, um saber próprio, peculiar. Bourdoncle (1991) destaca quatro critérios comuns a todas as profissões: uma base de conhecimentos sistematizados; interesse coletivo acima dos pessoais; código de ética controlado pelos pares e honorários pagos pelos serviços prestados.

Reis Monteiro (2008), em abordagem mais ampla, apresenta um conjunto de seis atributos para caracterizar uma profissão. Esses atributos são: dever de prestar um serviço específico à sociedade; existência de um corpo de saberes específicos de natureza acadêmica indispensáveis ao seu exercício; domínio de competências específicas de natureza prática; exercício de juízo em relação às incertezas; experiência como geradora de conhecimento; constituição de uma comunidade profissional responsável pelo controle da qualidade e pela vigilância desse grupo sócio profissional.

Sem ignorar o amplo e complexo debate em torno do que seja profissão, Enguita (1998) demarca critérios comuns aos grupos profissionais. Os critérios demarcados pelo autor são competência profissional, vocação, licença e autorregulação. A competência refere-se a um corpo de conhecimentos, destrezas e habilidades resultante de formação específica e de longo tempo. No contexto

brasileiro, poderíamos chamar de formação inicial e, semelhante ao que sugere Bourdoncle, vocação seria o que chama de um interesse geral. A licença é constituída pelos modos de recrutamento para um campo próprio ou exclusivo de atuação, que é reconhecido e protegido pelo Estado; a independência relaciona-se a autonomia no exercício profissional frente à organização e aos clientes e, por fim, a autorregulação diz respeito a um código de ética, a uma entidade ou associação organizada para resolução de conflitos.

No que tange à profissão docente, Nóvoa (1991) afirma que, no processo histórico de seu desenvolvimento, vão surgindo reivindicações socioprofissionais, tais como: reconhecimento do caráter especializado da ação educativa e de sua relevância social.

De acordo com Weber (2003), no Brasil, como em outros países, a profissão docente foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado tomou para si o controle da escola, com a finalidade de atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade. A autora retrata a trajetória da profissão docente, no país, e mostra o papel do Estado, das instituições formadoras de professores e das associações ou entidades profissionais, em tal percurso. Quando se refere ao Estado, apresenta seu papel regulador e normativo através da evolução da legislação educacional, suas implicações e repercussões para docência; e, em relação às instituições formadoras,

evidencia seus projetos formativos. Além disso, ressalta o papel das entidades, suas lutas, embates e reivindicações para com a docência. Podemos inferir que as três instâncias de que fala Weber (2003) têm sido responsáveis por produzir e reproduzir um corpo de saberes e um sistema de normas próprias, que caracterizam a profissão docente no país.

No entanto o que pontuamos, a respeito de critérios caracterizadores da profissão docente no Brasil, ou seja, o discurso oficial em favor da profissionalização do professor docente, conforme Hypólito (1999), não tem surtido efeitos práticos. Na sua visão, esse discurso assume uma função disciplinadora, controladora e ideológica, pois as condições concretas, sobre as quais a atividade docente se realiza, são cada vez mais desqualificadas. Os professores são submetidos, dentre outros aspectos, ao rebaixamento de salários e à diminuição das chances de acesso aos bens culturais, contrariando o que se denomina como profissionalização da docência.

Alves e André (2013) ressaltam a crise do ofício de professor como resultado da confluência de vários fatores, tais como: baixos salários, minguadas condições de trabalho, pressão das avaliações institucionais externas, poucas horas de estudo, entre outros. Acrescentam que a precarização da docência concorre para afastar, cada vez mais, os jovens da carreira docente, que não lhe oferece atrativos.

As considerações em torno da profissão docente, que trouxemos para

este texto, revelam a situação de crise e precarização vivenciada pelos professores, fenômenos que podem, de algum modo, justificar a tendência à evasão do magistério na fase inicial da docência, já revelada por outros autores internacionais e nacionais, tais como: Imbernón (2006), Nono e Mizukami (2006) e Papi e Martins (2009).

1.2 Sobre o professor iniciante

Huberman (1995) analisa o ciclo de vida dos docentes e detalha as diferentes fases vivenciadas por esses profissionais no decurso da profissão. Tendo reconhecido o desenvolvimento profissional como um processo e não uma sequência de etapas lineares, o autor descreve o ciclo de desenvolvimento da carreira docente e demonstra que as fases têm sido constantes na vida desse grupo profissional. Ao fazer essa descrição, adverte que seus parâmetros não são estáticos e não nega a existência de professores que não param de explorar, que jamais alcançam a estabilidade na profissão e os que se desestabilizam facilmente, por razões as mais diversas. Refere-se às seguintes fases: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável e de preparação da jubilação. Temos, como foco, a iniciação na docência.

A fase inicial diz respeito a um período de sobrevivência e de descoberta. A sobrevivência tem a ver, de acordo com autor, com o “choque de realidade”, decorrente dos primeiros embates com

a complexidade e a imprevisibilidade, que caracterizam a sala de aula. O professor iniciante para *sobreviver* precisa superar os seguintes desafios: descompasso entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas; fragmentação do trabalho; dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula; falta de materiais didáticos; e dificuldades de relacionamento. As características de sobrevivência e descoberta caminham lado a lado, no período de entrada na carreira, período marcado por crises e dificuldades para os docentes (HUBERMAN, 1995).

García (1999, p. 113) considera esse estágio inicial da carreira como “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. A inserção na carreira docente, como salienta Lima (2006), é um momento peculiar, marcado por inúmeras dificuldades.

No Brasil, a produção acadêmica sobre o professor iniciante tem crescido, e os estudos do tipo estado do conhecimento sobre o tema revelam que, embora o campo da formação de professores venha ganhando destaque, o início da docência constitui uma temática explorada de modo incipiente no interior desse campo. Dentre tais estudos, destacam-se os elaborados por Papi e Martins (2009), Corrêa e Portella (2012) Papi e Carvalho (2013). Essas autoras reconhecem que

a quantidade de estudos sobre o professor em início de carreira aumentou, no entanto ressaltam que há uma concentração de enfoques voltados para os anos iniciais da educação básica e da educação superior. Um dos mais recentes estudos da análise da produção sobre o tema foi desenvolvido por Papi e Carvalho (2013). Ao abordarem os enfoques das produções brasileiras sobre o professor iniciante, publicadas em um evento internacional, as autoras mostram que tais enfoques estão muito mais direcionados para explicitar as dificuldades e dilemas enfrentados pelos ingressantes do que na busca de intervenções destinadas a amenizá-los.

Nos estudos acima citados, não localizamos nenhuma pesquisa subsidiada pela Teoria das Representações Sociais, o que justifica mais ainda o uso dessa teoria no presente texto. A investigação fundamenta-se na abordagem societal, protagonizada por Willem Doise da Universidade de Genebra. Segundo o autor, nessa abordagem, o estudo de representações sociais exige que sejam identificados seu campo comum, variações individuais/grupais e as ancoragens das tomadas de posição. A seguir, trataremos da Teoria das Representações e dessa abordagem em particular.

A abordagem societal procura articular o individual ao coletivo, busca interligar explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal* e, sobretudo, explicita que os processos usados pelos indivíduos para viver em sociedade são orientados por dinâmicas

interacionais, valores e crenças. Nessa abordagem, as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição, e esses princípios estão direta e simbolicamente vinculados à posição que o sujeito ocupa no grupo (DOISE, 2002).

Conforme a vertente societal, os objetos de representação devem ser investigados, considerando-se quatro níveis de análise. O primeiro diz respeito aos processos *intraindividuais*, por conseguinte cabe ao pesquisador analisar o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo centra-se nos processos *interindividuais e situacionais*, portanto é necessário explicitar os sistemas de interação e os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais vividas pelos sujeitos em seus grupos. O terceiro refere-se aos processos *intergrupais*, segundo os quais devem ser consideradas as diferentes posições ocupadas pelos indivíduos nas relações sociais, o que possibilitará analisar como tais posições modulam os processos dos dois primeiros níveis. O quarto nível, o *societal*, privilegia os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. Esse nível parte do pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam, a partir de princípios gerais, as diferenciações sociais (MOSCOVICI; DOISE, 1991).

A articulação entre os quatro níveis de análise (individual, interpessoal,

grupal e societal) foi particularmente investigada por Doise e colaboradores, nos anos 1970, nos estudos das relações intergrupais. O estudo das representações no Grupo de Genebra contempla as origens e desenvolvimento das relações entre grupos. Para Doise (2002), o conteúdo das representações vincula-se diretamente às relações entre os grupos, ao mesmo tempo em que justifica os modos de encadeamento das relações, suas influências, especificidades e identidades grupais. Concordamos com Almeida (2009) quando diz que Doise oferece uma importante contribuição para a compreensão do funcionamento das identidades coletivas e individuais.

Willem Doise e seus colaboradores propõem um modelo tridimensional para estudo das representações sociais. O primeiro corresponde à busca de um campo simbólico comum (consensos) das representações entre os diferentes membros de uma população. O segundo procura averiguar as variabilidades das representações sociais decorrentes dos diferentes papéis que os sujeitos exercem e suas influências para as tomadas de posição. O terceiro identifica as ancoragens das tomadas de posição. Na visão de Doise, a ancoragem diz respeito às classificações feitas pelos sujeitos, que não são aleatórias, pois estão baseadas nos jogos hierárquicos de valores e nas experiências sociais partilhadas com os outros em função de sua pertença e posição. Moscovici (2003) afirma que, quando ancoramos, estamos diminuindo a sensação de

estranheza em relação a algo ou alguém e, assim, o que era desconhecido, esquisito foi definitivamente assentado em categorias familiares.

Neste artigo apresentamos resultados, alguns consensos das representações da profissão docente construídas por docentes em início de carreira.

2 METODOLOGIA

O estudo do qual resultou este artigo se refere à fase exploratória da pesquisa e abrangeu professores vinculados a escolas de redes municipais e estadual da Região Metropolitana do Recife. As escolas estão localizadas em diferentes áreas e apresentam as seguintes configurações: nas escolas municipais, estão concentrados os professores iniciantes de educação infantil e dos anos iniciais e, nas escolas estaduais, concentram-se os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Para ter acesso aos docentes, mantivemos contato com a equipe gestora dessas instituições, que intermediou os contatos com os participantes.

Os dados foram recolhidos através de um questionário contendo 10 perguntas abertas. Os questionários, aos quais os docentes levaram em média de vinte minutos para responder, foram respondidos durante o intervalo das aulas, na maioria dos casos, no espaço da sala dos professores.

Participaram da pesquisa 70 professores iniciantes na carreira, dentre os quais, 20 atuam na Educação

Infantil, e 50 são professores do Ensino Fundamental. Os critérios para seleção dos participantes foram os seguintes: possuir formação em licenciatura e atuar há, pelo menos, até cinco anos como docente nesses dois segmentos da educação básica.

O grupo participante é constituído por 62 (sessenta e duas) mulheres e 08 (oito) homens, desses professores, 36 atuam em instituições estaduais e 34 em escolas municipais. Quanto ao tempo de exercício na carreira docente, o grupo está assim distribuído: 14 professores estão com menos de um ano; 12 com até dois; 18 com até três; 10 com até 4 e 16 com até cinco anos na docência. A média de idade do grupo está em torno de 27 anos.

Todos os participantes fizeram formação inicial em curso de licenciatura e apresentam a seguinte configuração: 28 são formados em Pedagogia, 14 em Letras, 12 em Ciências Biológicas, cinco em História, quatro em Matemática, três em Geografia, três em Educação Física e um em Música. Dos docentes, 32 tinham concluído curso de pós-graduação *lato sensu*, e três cursavam mestrado. Mais da metade dos sujeitos fez sua formação acadêmica inicial em instituições privadas.

A maioria dos professores se mantém ocupada em mais de um horário, outros dão aulas particulares de reforço e alguns, para complementar a renda, exercem outras atividades além da docência, tais como: venda de bijuterias, perfumes e roupas.

Para identificar os consensos das representações sociais do ser professor, transcrevemos as respostas dos questionários, fizemos agrupamentos em eixos que, em virtude sua vinculação com as perguntas, são categorias construídas a priori, conforme Bardin (2004). Na formação desses agrupamentos, utilizamos os critérios de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência, propostos pela referida autora. Nesse processo, as categorias vão sendo organizadas com base no núcleo de sentido de cada questionamento. Adotamos três os eixos de discussão: **Aspectos marcantes no ingresso na carreira; Contribuição da formação para o trabalho docente e Consensos em torno do ser professor.**

2.1 Aspectos marcantes no ingresso na carreira

Parte dos professores, vinculados às escolas municipais, afirmou que o ingresso na carreira foi tranquilo e sentiram-se bem acolhidos por toda equipe da escola. Indicaram que, naquela ocasião, estavam ao mesmo tempo apreensivos e entusiasmados, porém prontos para oferecer o melhor de si e, também, receber das instituições o suporte que desejavam para iniciar o trabalho.

Um grupo maior de docentes, especialmente os que atuavam em escolas estaduais, reconhece seu início de carreira como turbulento e de dificuldades para lidar com as turmas. Referiram-se ao trabalho que tiveram que desenvolver junto a grupos instáveis, pelos quais

já haviam passado vários professores. Esses profissionais responderam que não foram bem acolhidos e não tiveram informações mínimas sobre a rotina da instituição. Além disso, a localização das escolas, em regiões consideradas violentas, provocou neles o medo em adentrá-las. Afirmam, ainda, que foram criticados por outros colegas e, constantemente, se sentiam observados por seus pares e pelos gestores, que lhes faziam inúmeras exigências.

Todos os participantes reconheceram que o apoio da gestão e dos colegas mais experientes é de extrema importância e deve ser dado ao docente iniciante a fim de que possa existir uma sólida parceria, que permita a construção de projetos coletivos e troca de experiências. Para eles, o acolhimento profissional, as orientações a respeito do funcionamento da escola, criação de um ambiente agradável de coletividade, segurança, colaboração e planejamento conjunto são fundamentais ao trabalho do professor iniciante.

De modo unânime, o grupo pesquisado considerou como principais desafios enfrentados no início da carreira: pouca aproximação com a gestão, falta de planejamento coletivo, ausência de apoio pedagógico, inexperiência para lidar com as turmas, pouco envolvimento e apoio das famílias, desvalorização docente, desorganização dos sistemas de ensino, distanciamento teoria/prática, falta de material didático, excessiva quantidade de alunos na sala de aula

e falta de preparo deles próprios e das escolas para lidar com crianças com deficiência. Referiram-se ainda e, de maneira contundente, aos problemas de violência e indisciplina vivenciados no cotidiano das escolas.

2.2 Contribuição da formação para o trabalho docente

Parte dos participantes (menos de 20) reconhece os contributos da formação para a docência. Referiram-se ao acesso à teoria como importante componente formativo. Segundo afirmaram, procuram integrar teoria e prática no sentido de problematizar e construir alternativas ao desenvolvimento e aprendizagem. Defenderam a formação inicial, mas reconheceram que existem outros saberes orientadores que dão suporte à docência. Destacaram os saberes da prática como fonte de grandes aprendizagens da profissão.

Um grupo, constituído pela maior parte dos sujeitos, é incisivo em respostas que negam o valor da formação para a atuação profissional. A maioria respondeu que a formação inicial recebida não contribuiu para sua atuação docente e que a teoria está muito distante da prática. Muitos declararam que a formação não lhes ajudou a administrar situações em sala de aula e ressaltaram que o apoio dos colegas mais experientes foi o suporte que precisavam. Para esses professores, a profissionalidade se faz muito na prática.

2.3 Consensos em torno do ser professor

Como já afirmamos, a abordagem societal sugere uma análise tridimensional das representações. Segundo Almeida (2009), essa abordagem considera em primeiro lugar a hipótese de que há um compartilhamento de crenças comuns entre diferentes membros de uma população sobre determinados objetos. Nessa fase, estudar as representações implica identificar os elementos de base comum e a forma como se organizam. Esse eixo nos ofereceu algumas pistas para se apreender os elementos consensuais da representação da profissão docente do grupo investigado.

No conjunto das respostas, identificamos elementos consensuais relacionados ao bem-estar e mal-estar docente. Entendemos como bem-estar docente os aspectos que motivam os professores a ter persistência e a encontrar satisfação na profissão. Em contrapartida, o mal-estar docente diz respeito a aspectos negativos, que desanimam e desencantam o docente para com sua profissão.

Do conjunto geral de participantes, 22 deles afirmaram que ser professor é construir/mediar conhecimentos, atuar no processo de aprendizagem, contribuir para tornar os cidadãos mais críticos e autônomos, além de conduzir sonhos. Referiram-se, ainda, ao ser professor como uma profissão que exige estudo constante.

Os professores de Educação Infantil foram os que apresentaram

respostas mais otimistas em relação à profissão. Admitiram o desejo de permanecer no exercício da docência, contudo, alimentam a expectativa de maior valorização profissional. Nesse mesmo grupo, um conjunto menor de respostas indicou como positiva a permanência educação infantil e alguns recusaram à possibilidade de se tornar professores do ensino fundamental. Afirmaram, ainda, que a docência em tal segmento poderá provocar cansaço, fadiga e até a loucura.

Identificamos como consensual entre uma considerável parte do grupo (em torno de 27 docentes) a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, o reconhecimento do trabalho pelos alunos. Segundo responderam, nem o dinheiro é capaz de pagar essa sensação de bem-estar. Um delas destacou: “a possibilidade de contribuir para o aprendizado das crianças, a felicidade ao ver os avanços” (P-13)¹.

Quando convidados a refletir sobre o seu futuro profissional, alguns poucos professores (em número de seis) consideraram que estarão mais experientes, terão melhor domínio da sala e conseguirão planejar e lidar melhor com situações de conflito. Indicaram como perspectiva de vida profissional: busca permanente de atualização; ampliação do processo formativo; ingresso em um

curso de mestrado; adoção de novas estratégias de ensino; e ser um profissional melhor do que é na atualidade.

Para a maior parte (mais de 60 docentes) ser professor é um desafio, pois precisam administrar relações conflituosas com a gestão, sistema escolar e famílias, além de lutar pela garantia de direitos e valorização da carreira. Enfatizaram a falta de materiais e as más condições de trabalho, estrutura física, a falta de companheirismo entre os professores, gestão ausente, falta de cooperação das famílias, indisciplina e violência em sala de aula. Tais obstáculos estão presentes em quase todas as respostas e concorrem para o compartilhamento de representações negativas da profissão.

Especialmente entre os docentes dos anos finais do ensino fundamental, há um consenso representacional do ser professor centrado na luta diária, estressante, algo desafiador, sobrecarga, falta de interesse dos alunos e ausência da família no contexto escolar. Os desafios e lutas foram relacionados às dificuldades para lidar com adolescentes que, constantemente, os põem a teste, além de uma referência constante ao estresse causado pelo trabalho docente. Os trechos a seguir ilustram a realidade.

É um grande desafio. Porque dentro do contexto de falta de interesse dos alunos, é trabalhar sem reconhecimento, sendo marginalizado pelos professores antigos e pelos alunos (P-62)

¹ Codificamos os participantes utilizando a letra P seguida do número de ordem de aplicação do questionário.

Salas de aula muito lotadas, que chegam até a assustar nós principiantes, falta de educação doméstica dos estudantes, falta de empenho dos alunos que acaba desmotivando o docente. (P-15)

Também constituiu um consenso o desinteresse por permanecer na docência. Um número significativo de docentes respondeu ter como horizonte ser professor de educação superior, ou assumir funções gestoras. Alguns poucos acreditam que irão permanecer felizes, mesmo reconhecendo que estarão cansados, seja pela rotina intensa de trabalho, ou pelo contínuo enfrentamento dos obstáculos comuns ao espaço escolar. Esses docentes acreditam que poderão estar satisfeitos com a aprendizagem alcançada pelos alunos.

A maioria dos docentes iniciantes investigados (mais de 50) sinalizou que não pretende continuar no exercício da docência, pois considera, como quase certa, a probabilidade de adquirir problemas na voz, cansaço e problemas psicológicos, em consequência da falta de interesse dos alunos e do cenário de frustrações. Algumas respostas chocaram pelo aparente mal-estar que sinalizaram:

Estarei acabada. Provavelmente com problema na voz. Já comecei a fazer trabalho com o fonoaudiólogo. (P-21)

Acredito que não vou passar tanto tempo. Daqui a 20 anos,

se não houver alternativa, estarei doente física e emocionalmente, envelhecida e sem dinheiro nenhum para custear tratamentos que amenizem os efeitos da profissão. (P-64).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que o consenso em torno da condição de iniciante na carreira docente se relaciona com o que está posto na literatura, ou seja, os dilemas e desafios vivenciados por esses profissionais. Os resultados alcançados corroboram com o já evidenciado por Nono e Mizukami (2006) Lima e col. (2006) e Papi e Martins (2009) Zanella (2011) entre outros.

As respostas dos professores sinalizam para uma representação social da profissão docente associada a fatores negativos. Os diferentes elementos de precarização do trabalho docente são propícios à sua debilitação e ao pessimismo. Na literatura especializada, esse cenário constitui o mal-estar docente. Esteve (1999) designa como mal-estar docente o desconforto e as dificuldades que os professores vivenciam no campo de atuação profissional. Fatores como baixo prestígio social da profissão, má remuneração, exigências constantes, indisciplina, violência escolar são desencadeantes do problema. Os resultados deste trabalho indicam que esse mal-estar permeia o universo consensual dos professores iniciantes quando se referiram à profissão.

Doise (2002) afirma que as representações sociais são tomadas de posições simbólicas, organizadas de maneiras diferentes, cada conjunto de relações sociais organiza as tomadas de posições simbólicas, conforme a inserção do sujeito em tais relações.

Com base nos resultados, é possível admitir que o contexto de preca-

rização do trabalho afeta o professor e está concorrendo para que o consenso representacional da profissão esteja articulado ao pessimismo, à indisposição e a um sentimento de mal-estar. Situações que trazem satisfação e desejo de permanecer na docência foram pontuais e discretas nas respostas dos professores, que estão no início da carreira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, GO, 2013. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 105, p. 83-119, 1993.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012.

DOISE, W. Da psicologia social a societal. Tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

ENGUITA, M. F. La condición del docente. In: _____. *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Salamanca: Ediciones Pirámide, 1998.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Isabel da (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 81-100.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, E. F. de (Org.). *Sobrevivências no início de carreira*. Brasília: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MOSCOVICI, S.; DOISE, W. *Dissenso e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Tradução de M. Fernanda Jesuíno. Lisboa: Horizonte Psicologia, 1991.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, MG, 2006. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

PAPI, S.; MARTINS, P. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, p. 251-269, jul./dez. 2009.

PAPI, S. O. G.; CARVALHO, C. B. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, PR, v. 16, n. 1, p. 186-202, 2013.

REIS MONTEIRO, A. *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Portugal: Porto, 2008. (Coleção Panorama, n. 9).

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

ZANELLA, C. As dificuldades didáticas dos professores iniciantes e os programas de formação inicial e continuada para docentes. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., São Paulo, julho 2011. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011.

Sobre os autores:

Laeda Bezerra Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associado I do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. **E-mail:** laeda01@gmail.com

Mirella Maria Pimentel Raposo: Estudante do curso de Pedagogia – Centro de Educação UFPE – Bolsista do programa de Iniciação Científica PIBIC-CNPq UFPE. **E-mail:** mirellapimentelraposo@gmail.com

Marcella Thaine Lima e Silva: Estudante do curso de Pedagogia – Centro de Educação UFPE – Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC-FACEPE UFPE. **E-mail:** marcellalimas2@gmail.com

Thaiz Reis Albuquerque Castro: Estudante do curso de Pedagogia – Centro de Educação UFPE – Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC-FACEPE UFPE. **E-mail:** thaizcastro@hotmail.com

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado para publicação em março de 2016.