

Sobre não querer ser professor: representações sociais de concluintes de Ensino Médio

About not wanting to be a teacher: social representations of High School graduates

Sobre no querer ser maestro: representaciones sociales de los graduados de la Escuela Secundaria

Laêda Bezerra Machado ¹
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Mayara Corrêa da Silva Mendes ²
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Resumo

Este artigo identifica as representações sociais de estudantes concluintes do ensino médio a respeito do não querer ser professor. Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais. Desenvolvemos uma pesquisa do tipo levantamento com 90 estudantes do estado de Pernambuco. Utilizamos como técnica de coleta um questionário, disponibilizado através do *google forms*. Os resultados indicam que fatores de ordem subjetiva e objetiva concorrem para a rejeição. A presença dos atributos paciência, paixão e vocação, associadas à desvalorização financeira e falta de reconhecimento social justificam o porquê da repulsa ao ser professor. A pesquisa reitera a necessidade de políticas públicas mais incisivas que prestigiem os professores, caso contrário, a situação dessa profissão será ainda mais agravada.

Palavras-chave: Professor. Representações sociais. Estudantes.

Abstract

This article identifies the social representations of high school seniors about not wanting to be a teacher. We adopted the Theory of Social Representations as a reference. We developed a survey-type research with 90 students from the state of Pernambuco. We used a questionnaire as a collection technique, available through google forms. The results indicate that subjective and objective factors contribute to rejection. The absence of the attributes interest, patience, passion and vocation, associated with financial devaluation and lack of social recognition, justify the rejection of being a teacher. The research reiterates the need for more incisive public policies that give prestige to teachers, otherwise the situation of this profession will be even more aggravated.

Keywords: Teacher. Social representations. Students.

¹ Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>. E-mail: laeda01@gmail.

² Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro integrante do grupo de pesquisa Educação e Representações Sociais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7219-5041>. E-mail: mayara.correa30@gmail.com.



Resumen

Este artículo identifica las representaciones sociales de los egresados de secundaria respecto de no querer ser docente. Adoptamos como referencia la Teoría de las Representaciones Sociales. Desarrollamos una investigación tipo encuesta con 90 estudiantes del estado de Pernambuco. Utilizamos como técnica de recolección un cuestionario, disponible a través de Google Forms. Los resultados indican que los factores subjetivos y objetivos contribuyen al rechazo. La ausencia de los atributos de paciencia, pasión y vocación, asociada a la devaluación financiera y la falta de reconocimiento social justifican la repulsión hacia ser docente. La investigación reitera la necesidad de políticas públicas más incisivas que homenajeen a los docentes, de lo contrario la situación de esta profesión será aún peor.

Palabras clave: Maestro; Representaciones sociales; Estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade muitas são as discussões acerca do ser professor, mesmo que se reconheça a importância desse profissional, é notório que a profissão se encontra entre as mais complexas não apenas pelas tensões e desafios enfrentados, mas pelas incertezas em relação ao seu futuro. Neste artigo, resultado de uma pesquisa mais abrangente, procuramos identificar as representações sociais de estudantes concluintes do ensino médio a respeito do não querer ser professor.

Sobre a docência e sua atratividade, destacamos que, em 2005, um relatório apresentado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apoiado pelo “*World Bank*”, indicou que incentivos para a atratividade docente comuns em alguns países, exceto o Brasil, podem estar ligados a diversos fatores como flexibilidade, que corresponde à opção que os professores têm de desenvolver atividades paralelas na escola em que trabalham ou em outras instituições; além das férias, uma vez que as férias dos docentes são maiores do que a de outras classes profissionais e as baixas taxas de desemprego. O documento ressalta que os professores raramente ficam desempregados são altruístas e acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social. No entanto, conforme o relatório, essas supostas vantagens não são suficientes para despertar a atratividade pela profissão de professor em nosso país.

De acordo com Gatti *et al.* (2009), a baixa atratividade docente está relacionada aos seguintes problemas: massificação do ensino, feminização do magistério, condições de trabalho, baixo salário, precarização do trabalho e violência nas escolas. Para as autoras, outro aspecto que merece ser destacado quando se trata do trabalho docente é o aumento das exigências para com esse profissional do qual se requer uma responsabilidade cada vez maior.

A falta de atratividade da carreira docente entre estudantes, segundo Almeida, Tartuce e Nunes (2014) está relacionada à ausência de identificação pessoal, às

condições sociais e financeiras dos professores, à própria experiência escolar e à influência família.

No Brasil, como forma de valorização dos professores, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 estabelecem a garantia de planos de carreira e piso salarial nacional. Contudo, é somente, a partir dos anos 2000 e de forma desigual nas diferentes unidades da federação, que esses direitos dos docentes começam a ser implementados. Mesmo assim, algumas normativas do período, que buscaram garantir salários e planos de carreira docente no país, como a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007) e a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 não foram suficientes para garantir efetivamente o piso salarial dos professores (Brasil, 2008).

Em 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), revelaram preocupação com a educação das futuras gerações, frente a falta de interesse por parte dos jovens para com a profissão de professor.

Em meio a esse quadro de desinteresse das juventudes pela profissão docente, outras iniciativas de valorização no país foram tomadas como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Por meio da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, o Programa, dentre outros objetivos, procura valorizar a formação de professores; promover maior articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura; favorecer a integração entre educação superior e educação básica despertando o interesse dos jovens pela docência (Brasil, 2009).

Uma análise da produção científica sobre o PIBID, desenvolvida por Prodócimo, Prado e Ayoub (2015) revelou que a maioria dos estudos sobre o Programa trata sobre as atividades desenvolvidas pelos licenciandos e sua importância para o fortalecimento do vínculo universidade-escola. Contudo, esses estudos não indicam se o PIBID tem contribuído para atrair os licenciandos a ingressarem na carreira.

O estudo de Deimiling e Reali (2017) sobre o PIBID, com enfoque nas condições de trabalho na escola básica e escolhas profissionais de licenciandos, revelou que para alguns dos bolsistas, o PIBID concorre para o desestímulo pela profissão docente devido aos baixos salários e condições adversas de trabalho nas escolas públicas.

Os dois trabalhos reconhecem o PIBID como importante para a formação de futuros docentes, no entanto não indicam que o Programa consegue atrair os jovens para se tornarem professores.

Outra iniciativa no Brasil que busca melhorar a formação de professores tem sido o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado mediante o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Faria e Diniz-Pereira (2019) tecem críticas ao caráter supostamente inovador do Programa e indicam que preocupação com essas iniciativas no país. Salientam que a ênfase na epistemologia da prática nem sempre tem levado em consideração às condições do trabalho docente, a carreira e remuneração dos professores. Os poucos estudos que localizamos sobre o PRP não indicam como tem contribuído para atratividade docente.

A preocupação com profissão docente e, principalmente, com o desejo dos jovens em se tornarem professores têm sido objeto de vários estudos pesquisas no Brasil tais como os de Gatti et al. 2009; Gatti et al. 2010; Lousano et. al 2010; Almeida, Tartuce e Nunes (2014) que focalizaram esses aspectos. Tratam-se de estudos que demonstram a ausência de incentivos à docência de modo que a profissão possa ser atrativa aos alunos do ensino médio. Por diferentes perspectivas, esses trabalhos demonstram que o público que ingressa ou cogita ingressar em cursos de licenciatura, em geral é feminino, de baixa renda e egresso de escola básica pública. Neste artigo abordamos, a partir da Teoria das Representações Sociais, o desinteresse de jovens, matriculados no ultimo ano do ensino médio, pela carreira docente.

2. INTERESSE PELA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA

Em levantamento de pesquisas mais recentes que abordaram a atratividade para a carreira docente localizamos os estudos de Filos, Zen e Caetano (2016), Castro e Carvalho (2019), Corrêa et. al (2019), Silva e Corrêa (2020), Araújo e Purificação (2021), Queiroz e Faleiro (2021) Rabelo, Hayashi e Rocha (2022) Lima, Peixoto e Vieira (2022). São trabalhos que, por diferentes enfoques, abordam o interesse pela profissão de professor.

Filos, Zen e Caetano (2016) analisaram a atratividade da carreira docente para alunos do terceiro ano do ensino médio, focalizando o ser professor de Matemática. A pesquisa, desenvolvida na região Centro Sul do Paraná, envolveu mais de 180 estudantes de escolas públicas e privadas dessa região e constatou que, mesmo que os jovens ressaltem o senso de responsabilidade e importância social do trabalho dos docentes, é ínfimo o número dos participantes que deseja se tornar professor de matemática. Esse desinteresse está associado ao não gostar da disciplina, apresentarem

muita dificuldades na assimilação dos conteúdos e não verem sentido no que aprendem de matemática na escola.

Em pesquisa sobre a atratividade da carreira entre profissionais da educação básica no município de Cametá-PA, Castro e Carvalho (2019), constatam que mesmo com leis municipais que buscam valorizar os professores, a carreira docente ainda tem muito a percorrer para se tornar condigna e atrativa para a esses profissionais.

Corrêa et. al (2019) investigaram a atratividade da docência na educação infantil, entre alunos ingressantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia e seus achados revelaram que a maior parte dos participantes reconhece a complexidade do trabalho com crianças e, mesmo reconhecendo a baixa atratividade da carreira, demonstra interesse pela docência na educação infantil.

Tendo em vista a falta de atratividade e desvalorização da profissão docente, o estudo realizado por Silva e Corrêa (2020) com ingressantes do curso de Pedagogia focalizou a motivação para o ingresso desses alunos no curso. Os resultados revelaram que o curso de Pedagogia não foi a primeira opção de curso superior para o grupo e os motivos mais citados para esse ingresso foram o gosto por trabalhar com crianças e a oportunidade de concluir os estudos de nível superior. As autoras mostram que a maior parte dos estudantes eram mulheres com não mais do que 30 anos, em sua maioria desempregadas e com expectativas de concluir o curso e terem a oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho.

Por meio de um estudo bibliográfico, Araújo e Purificação (2021) discutem as causas da aversão à possibilidade de ingresso na carreira docente por jovens do ensino fundamental e médio. A pesquisa mostra que, dentre outros motivos, os principais são as pressões, o estresse causados pela cobrança de melhoria no desempenho dos alunos, a falta de plano de carreira e de remuneração digna. Segundo os autores, sem a melhoria dos salários, planos de carreira, valorização e condições trabalho, os jovens não terão interesse pela profissão.

Dissertações e teses escritas nos últimos dez anos acerca dos atrativos para a formação em Licenciatura em Ciências da Natureza foram analisadas por Queiroz e Faleiro (2021). Os pontos de atração indicados por esse material científico foram: maior acesso ao mercado de trabalho e possibilidades de ascensão social. Conforme os resultados da pesquisa, o perfil dos professores em formação nessas licenciaturas é jovem, com entre 20 a 25 anos de idade, em sua maioria mulheres e com renda familiar inferior a quatro salários mínimos e são estudantes que, simultaneamente, trabalham e

estudam. Como maior pretensão desses estudantes à carreira de professor destaca-se o aumento da renda e ascensão social.

Rabelo, Hayashi e Rocha (2022) investigaram a atratividade dos alunos concluintes do ensino médio pela carreira docente no município de Machado-MG. A pesquisa envolveu 150 estudantes, de escolas públicas e privadas, os achados da investigação mostram que os estudantes admiram os professores, reconhecem sua importância, mas não têm interesse em seguir a carreira docente.

Em pesquisa sobre a atratividade da carreira docente para ex-bolsistas do PIBID de um curso de Educação Física, Lima, Peixoto e Vieira (2022) evidenciam que as condições de trabalho e a desvalorização da Educação Física escolar atingem diretamente a atratividade da carreira docente, desestimulando os ex-bolsistas do Programa a quererem atuar como docentes na escola pública.

O levantamento bibliográfico revela que a atratividade pela profissão de professor tem sido objeto de estudo de várias pesquisas em diferentes universidades do país. No entanto, o enfoque da temática a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) não tem sido comum na literatura. Em virtude da importância social do professor para a formação das novas gerações e dessa suposta lacuna na produção científica, com este artigo procuramos identificar as representações sociais de estudantes concluintes do ensino médio a respeito do não querer ser professor.

Representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2001). As representações não surgem no vazio, mas são construídas pelos indivíduos e grupos sociais mediante o acesso a conhecimentos específicos/informações. Moscovici (1978) destaca três dimensões dessas representações, a saber: informação, imagem e atitude. A informação corresponde à quantidade e qualidade de conhecimentos acerca do objeto representado, ou seja, não representamos se não temos informação sobre os objetos; a imagem refere-se à organização e hierarquização dos conteúdos a respeito de algo formando campo representacional; e a atitude diz respeito à tomada de posição diante do objeto ou evento representado. Essas dimensões estão diretamente relacionadas à história do indivíduo ou grupo.

As representações sociais correspondem a um conjunto de conceitos socialmente elaborados e compartilhados, que orientam as práticas dos sujeitos e grupos. Tendo em vista seu caráter funcional, as representações assumem quatro funções: *de saber*: por meio

das representações, os sujeitos conhecem e explicam a realidade; *de orientação*: as representações são verdadeiros “guias” dos comportamentos e práticas dos sujeitos; *identitária*: as representações sociais dão identidades, sentimentos de pertença aos sujeitos e grupos; e, por fim, a função *justificadora*: por meio das representações os sujeitos e grupos justificam suas tomadas de posição, atitudes e comportamentos.

As representações sociais podem ser estudadas por diferentes abordagens³, no âmbito da pesquisa que deu origem a este artigo adotamos a abordagem societal. Protagonizada por W. Doise essa abordagem teórica enfatiza o papel dos grupos na construção das representações. Doise (2002) enfatiza a inserção social dos sujeitos em diferentes grupos como origem da variação das representações. Tem por finalidade compreender a conexão entre indivíduo e o grupo social evidenciando como os processos sociais vivenciados pelos sujeitos são regulados pelas dinâmicas sociais.

A abordagem societal adota quatro níveis de análise para o estudo das representações sociais, a saber: a) os processos interindividuais, ou seja, as vivências com o meio; b) os sistemas de interações; c) os processos intergrupais e d) os sistemas de crenças e as normas da sociedade. Esse nível, parte da suposição que a ideologia e a cultura são o substrato para a construção das representações sociais dos sujeitos e grupos. Neste artigo focalizamos esses níveis de análise destacando os processos interindividuais e grupais definem as representações sociais dos estudantes acerca do não que ser professor.

3. METODOLOGIA

Desenvolvemos um estudo (*on-line*). A realização da pesquisa nesse formato se fez devido ao quadro mais agudo da pandemia que impossibilitou a realização de contato direto com os sujeitos. Os participantes da pesquisa foram estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas situadas em Pernambuco⁴. Selecionamos esse grupo por se tratar de estudantes que estão prestes a tomar decisão

³ Na atualidade, identificamos tendências no interior da Teoria das Representações Sociais: a vertente original, liderada por Denise Jodelet, em Paris e refere-se às representações sociais como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. A vertente da escola de Aix em-provence, tem em Jean Claude Abric um de seus maiores representantes e define uma representação social como uma estrutura e a “escola anglo-saxã” liderada por I. Marková, que direciona seus trabalhos para a análise do discurso, dialogicidade e narratividade.

⁴ As escolas privadas indicadas pelos estudantes ficam situadas em bairros de classes média e alta do Recife. Das escolas estaduais indicadas, 15 são escolas de referência do ensino médio (EREM), 13 são escolas técnicas estaduais (ETE) e 22 são escolas regulares.

em relação à escolha profissional. Entendemos que esse período de finalização da Educação Básica é crucial, pois mesmo admitindo que as decisões profissionais são tomadas ao longo da vida, em geral é ainda na adolescência, ao fim do ensino médio, que o jovem deve tomar decisão sobre em qual profissão vai ingressar (Neiva, 2013).

Utilizamos como técnica de coleta de dados um questionário misto, com questões fechadas e abertas, com as quais buscamos caracterizar o grupo pesquisado e identificar suas representações sociais do não querer ser professor. O referido instrumento foi produzido e disponibilizado através do *google forms*⁵. Conforme Mota (2019), a vantagem da utilização do *google forms* para a pesquisa, acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações, pois através desse instrumento é possível ao sujeito responder de forma mais cômoda e enviar suas respostas em qualquer horário e de qualquer lugar para o pesquisador.

Para localizarmos os alunos, “visitamos” páginas eletrônicas de escolas públicas e privadas situadas em Recife e Região Metropolitana, perfis que disponibilizam informações sobre o ENEM e turmas de terceiro ano de diferentes escolas disponibilizadas no *Facebook* e *Instagram*. Nesses espaços virtuais postávamos uma mensagem informando sobre a pesquisa, critérios para participação e informávamos o nosso contato para maiores esclarecimentos. Devido a insuficiência de retorno através do contato das páginas dessas instituições escolares, “entramos”, perfil por perfil dos sujeitos que delas faziam parte e, quando havia a informação, na *bio*⁶ do *Instagram* ou no perfil do *Facebook*, de que o usuário cursava o terceiro ano de ensino médio, enviávamos uma mensagem particular com informações sobre a pesquisa e convite para participar.

Mediante o retorno e aceite do estudante, além de oferecer orientações sobre como responder ao questionário, aproveitávamos para pedir que nos indicasse um colega com o mesmo perfil que pudesse colaborar com a pesquisa. Em caso de resposta positiva, perguntávamos se seria possível compartilhar o *link* com esses prováveis participantes e assim era feito.

Obedecemos às diretrizes éticas de proteção e mínima exposição dos participantes⁷, pois os alunos maiores de idade assinaram o termo de consentimento livre

⁵ Trata-se de um padrão elaborado pelo *Google*, empresa *online* de *softwares* que desenvolve serviços e produtos. O *google forms* corresponde a uma ferramenta gratuita, cujo critério de acesso é dispor de uma conta no *gmail*, com a qual se pode criar formulários, através de uma planilha no *Google Drive*.

⁶ A *bio* do *Instagram* corresponde a uma descrição de 150 caracteres que é localizada abaixo do nome do usuário e dos dados do seu perfil na página.

⁷ A pesquisa foi registrada e aprovada pelo Conselho de Ética da UFPE sob o Processo nº 52666121.2.0000.

e esclarecido e, os menores foram autorizados por seus pais e responsáveis, que assinaram um termo de autorização para participação.

Depois de sucessivas investidas junto a esses jovens, chegamos a um total de 90 participantes. Desse grupo, 60 eram estudantes de escolas públicas e 30 estudavam em instituições privadas. Em relação à cidade em que os participantes residiam 48 são de Recife e os demais residiam em municípios de variadas regiões do estado de Pernambuco.

Dos 90 participantes, 58 são do sexo feminino, 31 são do sexo masculino e um não se identificou quanto ao gênero. A faixa etária é variada e oscila dos 16 e 23 anos de idade, no entanto mais da metade do grupo encontra-se na idade determinada por lei para conclusão do ensino médio, ou seja, 17 anos.

O conjunto de respostas à questão aberta referente ao interesse pelo ingresso na profissão docente compôs um *corpus* analisado neste artigo que foi analisado considerando os critérios de semelhança e diferença. Esse tipo de organização e análise do conteúdo permite fazer inferências que responderem às questões investigadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas obtidas para as questões *você pretende ser professor? Por quê?* indicaram que, dos 90 participantes, 83 não desejam ingressar na profissão. Desse grupo, 67 estudantes justificaram o desinteresse pela profissão docente, os demais não o fizeram. Do grupo pesquisado, 48 são do sexo feminino e 24 são do sexo masculino; 46 estudantes eram concluintes do ensino médio em escolas públicas e 26 estudavam em escolas privadas. Conforme as respostas, entre os estudantes de escolas privadas o índice de rejeição para com a profissão de professor é maior (87%). Esses números corroboram outros estudos como o de Gatti et.al. (2009) o qual revela que a profissão docente tem maior índice de rejeição entre estudantes de maior renda.

O conjunto de justificativas evidencia os sentidos compartilhados em torno do desinteresse pelo exercício da profissão docente foi organizado a partir de cinco categorias, a saber: a) *não faz parte dos planos*; b) *falta de identificação com a profissão docente*; c) *ausência de requisitos exigidos para a docência*; d) *aspiram a outras profissões*; e) *desvalorização docente*. A seguir, apresentamos uma síntese das negativas para com a profissão docente.

A primeira categoria reúne sete respostas e revela que *não faz parte dos planos* desses jovens se tornarem professores. São respostas que recusam essa possibilidade. Mesmo que reconheçam a importância da profissão, não é a carreira que pretendem seguir. Eis o que responderam: “[...] não, nunca esteve nos meus planos” (Est.nº.1, esc. públ. fem.)⁸; “[...] sempre achei uma profissão interessante, mas não me atrai” (Est. nº 2, esc. priv. fem.); “Não é minha opção” (Est., nº.29, esc. públ. fem.); “[...] não é esse o meu objetivo de vida, nada contra, mas não é este o caminho que quero seguir” (Est. nº.85, esc. públ. masc.). A falta de perspectiva para com a docência é comum aos dois grupos de estudantes, de escolas públicas e privadas, no entanto os que estudam em escolas privadas são mais incisivos ao se referirem a importância da profissão.

As justificativas são sugestivas de que o não interesse em se tornar professor pode estar relacionado ao desprestígio da profissão e seus desafios. Sobre o desprestígio da carreira docente Gatti et al. (2010), em pesquisa sobre a temática revela um quadro desanimador, segundo as autoras somente 2% dos estudantes do ensino médio desejam cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura e outros 9% mencionam a intenção de cursar áreas voltadas às disciplinas da educação básica, o que não garante que venham a se interessar por lecionar.

Na mesma direção das respostas contidas nesse primeiro grupo, o estudo de Fillos, Zen e Caetano (2016) sobre o interesse de estudantes de nível médio pela docência em matemática, constata que a profissão docente é nobre, fundamental à formação cidadã, mas os estudantes não têm interesse em exercê-la.

Falta de identificação com a profissão docente, constitui a segunda categoria e concentra justificativas de 23 estudantes que não desejam se tornar professores. Conforme as respostas, os sujeitos não se imaginam assumindo a profissão de professor ou não têm interesse nesse ofício. Novamente, são feitas referências ao valor, admiração pela profissão, mas quando se trata de assumi-la demonstram suas restrições. Eis algumas das respostas que ilustram a ausência de identificação com a profissão docente: “não me identifico com a profissão, acho interessante e tudo mais, mas não é algo que queira para mim” (Est.nº.12, esc. públ. masc.); “não me identifico com a profissão e não tenho interesse” (Est.nº.16, esc.públ.masc.); “não porque não me identifico com a profissão” (Est. nº.28, esc.públ.fem.); “não! Não é uma área que eu me identifique” (Est.nº.38, esc. priv. fem.); “não pretendo, eu admiro muito, mas não é algo que eu me

⁸ Codificação adotada para se referir aos sujeitos, indica o numero de ordem de resposta ao questionário, gênero e tipo de escola em que o participante da pesquisa estuda.

identifique pra seguir carreira” (Est.nº.41, esc. priv. masc.); “eu não me identifico com essa profissão e não exerceria bem” (Est.nº.54, esc. priv. fem.); “não, não me vejo nessa profissão” (Est.nº.77, esc. públ. fem.). São consensuais e compartilhadas as representações dos grupos no que diz respeito ao não interesse pela docência e a falta de identificação com a profissão de professor.

Segundo Doise (2002) as representações partilhadas por um grupo estariam associadas às suas relações intergrupais. Sobre a ausência de identificação dos jovens com a profissão de professor, aventamos que, no ofício de aluno, os estudantes convivem com exercício cotidiano da docência, acompanham seus professores em situações diversas como indisciplina, desrespeito, precárias condições de trabalho nas escolas, baixos salários etc. Assim, levando em consideração a teoria de Doise (2001) é possível dizer que, a experiência de conviver com professores nas escolas concorre para que esse grupo justifique seu desinteresse para com a profissão. Taturce, Almeida e Nunes (2010) confirmam que ao longo dos anos como estudantes, convivendo com seus professores, os estudantes conhecem as crescentes exigências da profissão e o descontentamento desses profissionais no que se refere ao prestígio social.

Essa falta de identificação com a profissão, tão comum nas respostas dos estudantes, aparece em estudos como os de Gatti et al. (2009) e Amorim (2014) quando afirmam que o processo de escolha profissional não está apenas relacionado às características pessoais, mas e principalmente ao contexto social e histórico em que cada pessoa se insere. Louzano et al. (2010) quando analisa as condições socioeconômicas e planos futuros dos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também, mostram que apenas 11% de todos os alunos que fizeram o tal exame tinham interesse em se tornar professores do ensino fundamental ou médio.

A terceira categoria, denominada *ausência de requisitos exigidos para a docência*, agrega o maior número de justificativas dos estudantes, pois inclui um total de 25 respostas. Elas focam principalmente a ausência de qualidades pessoais como falta de paciência, paixão, dom/vocação e amor. Salientamos que nessas respostas não ter *paciência* foi mencionado por 16 estudantes, que afirmam: “[...] eu não tenho muita paciência e ter que lidar com os jovens não é algo que eu quero” (Est.nº.10, esc. públ. masc.); “eu possuo zero paciência para ser professor” (Est.nº.11,esc.priv.fem.); “não tenho paciência para lidar com adolescentes todos os dias e sempre” (Est.nº.14, esc.públ.fem.); “não tenho paixão e nem paciência para seguir nessa profissão”

(Est.nº.22, esc. públ. masc.); “para ser professor precisa ter paciência, não tenho e não quero” (Est.nº.27, esc. públ. fem.).

As respostas associaram a paciência a outros elementos como paixão, amor e conhecimento: “[...] não quero, para isso precisa ter uma paixão e bastante paciência, eu não possuo todas essas características” (Est.nº.44, esc.priv.fem.); “[...] para exercer a profissão, além de conhecimento, precisa ter muita paciência” (Est.nº.80, esc. públ. fem.).

As respostas de ordem subjetiva dizem respeito a características supostamente da natureza dos professores. Ponderamos, a partir de Jesus (2002) que determinados atributos como amor, aptidão, paciência, mesmo que relevantes para o exercício profissional, não são inatos e sim construídos. Na mesma linha de pensamento o referido autor critica o espírito missionário na escolha da profissão docente como um dos fatores que concorrem para sua desvalorização.

Na visão de Gatti, Barreto e André (2011) o trabalho de professor é naturalmente complexo e, no seu exercício, a interação humana é um desafio diário. Ensinar acaba sendo uma profissão árdua devido a diversidade antropológica entre os aprendizes, as contradições, diferenças culturais, religiosas, comportamentais e familiares. Segundo as referidas autoras, “os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional.” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 25).

Entendemos que esses aspectos de ordem subjetiva, próprios do professor, estão relacionados à natureza do trabalho docente que os estudantes acompanham no dia a dia de seus professores nas escolas. Assim, ser professor acaba sendo representado por esse grupo como um idealismo e/ou heroísmo reservado a poucos que conseguem enfrentar tantos desafios.

A ausência de vocação também aparece como justificativa dos estudantes para não quererem exercer a docência. Eles respondem: “[...] precisa ter vocação, gostar mesmo de ser professor e mesmo com todas as adversidades seguir firme na educação” (Est.nº.20, esc. públ. masc.); “[...] infelizmente não, sinto que não tenho vocação” (Est.nº.40, esc. priv. masc.); “[...] eu sinto que não tenho vocação nenhuma para ensinar [...] só quem realmente tem o dom de ensinar é que pode seguir na profissão [...] ser professor não é para qualquer pessoa” (Est.nº.46, esc.públ. masc.).

Segundo Arroyo (2010), a vocação para o magistério não seria tão somente um resquício de uma visão religiosa que ainda perdura no imaginário social e na autoimagem das pessoas como um chamado. Essa ideia de vocação está presente no próprio conceito

de profissão, de professor, de profecia. E dessa imagem resultaria um certo descrédito, uma dificuldade para se conquistar o profissionalismo e valorização. Codo (1999), assim como Arroyo (2002), afirma que a profissão de professor mantém o status vocacional e continua a fazer parte de um rol de profissões que a coloca ao lado de atividades missionárias. Jesus (2002), no entanto, reitera a impossibilidade de conciliar o exercício da profissão docente com o espírito de missionário e remuneração justa.

O termo *conhecimento* está presente em seis das respostas reunidas nesta categoria e destacam a necessidade de preparo técnico para ser professor, que associado ao compromisso, é fundamental ao trabalho docente. Em algumas dessas respostas os estudantes fazem referências ao convívio com professores nas suas próprias famílias, o que propicia um olhar diferenciado para profissão. Assim, reafirmamos, a partir de Doise (2002), o valor do grupo para a formação de representações sociais. As respostas que destacaram a importância do conhecimento foram: “[...] eu acho que precisa ser uma pessoa muito capacitada com conhecimento sendo sempre atualizado, por isso não me vejo nessa profissão” (Est.nº.43, esc. priv. fem.); “[...] admiro quem segue como professor. Tenho familiares professores e eu vejo que é uma das profissões que mais exige conhecimento do profissional, mas apenas não me sairia bem [...]” (Est.nº.51, esc. públ. fem.); “[...] é uma profissão que precisa sempre estar capacitada, muito conhecimento e por isso eu não exerceria bem” (Est.nº.69, esc. públ. masc.); “[...] não me acho capacitada, não é qualquer pessoa que pode ser professor... além de querer a pessoa deve saber” (Est.nº.90, esc. públ. masc.); “[...] para ser professor precisa conhecimento, é uma responsabilidade imensa” (Est.nº.82, esc. públ. masc.).

Essas respostas que enfatizam o preparo técnico do professor corroboram Marcelo (2009), quando afirma que a profissão docente é a “profissão do conhecimento”, no sentido de que são o conhecimento e o saber que legitimam a docência. Em algumas respostas os estudantes sinalizam que é necessário mais do que conhecimento para ser professor. A esse respeito Sacristán (1999, p. 65) define a especificidade da ação docente, ou seja, um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores.”

Na quarta categoria constam respostas que indicam a escolha dos participantes por outras profissões. São seis os que afirmam já terem feito suas escolhas profissionais. Eis o que respondem: “[...] não, meu sonho sempre foi cuidar das pessoas e ajudá-las, por isso quero medicina” (Est.nº. 06, esc. públ. fem.); “[...] não tenho perfil, eu quero ser

arquiteta” (Est. nº.24, esc. priv. fem.); “não, eu já escolhi o que quero ser desde pequena. Sempre quis ser dentista, não tenho vocação para profissão de professora” (Est.nº.83, esc. públ. fem.).

A respeito dessas escolhas por outras profissões já explicitadas pelos estudantes podemos afirmar, com base Fanfani (2007) que, na atualidade, o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exigente de maior responsabilidade. Conforme a autora, as mudanças em diversos setores da sociedade têm contribuído significativamente para a crise da identidade e a consequente falta de atratividade pela profissão de professor.

Dentre as respostas destacamos ainda as de três jovens que ensejam seguir a carreira militar. Trata-se de duas estudantes de escolas privadas e um de escola pública. Esses estudantes justificam: “[...] vou seguir carreira militar, acho muito bonito quem opta por ensinar, eu até gosto, mas meu objetivo é a área militar” (Est.nº.56, esc.priv.fem.); “[...] não me identifico com essa profissão nem exerceria bem. A minha prioridade são os concursos militares” (Est.nº.60, esc.priv.fem.); “não! Quero e vou seguir a área militar” (Est.nº.81, esc. públ. masc.).

A escolha desse grupo nos chamou atenção, pois está relacionada à convivência com militares. A esse respeito destacamos que essa influência é comum, por exemplo, um estudo desenvolvido por Molina e Dias (2012) sobre a influência exercida pelo pai, oficial do exército, na decisão do filho para seguir a carreira militar, revelou que a influência paterna, o apoio da família, a convivência diária com a rotina e as normas militares foram decisivas para essa escolha profissional.

Reiteramos a partir de Doise (1990) que as representações sociais como princípios organizadores das tomadas de posição dos sujeitos são derivados dos posicionamentos específicos desses indivíduos nos seus grupos e relações sociais.

Por fim, a quinta categoria, intitulada *desvalorização docente*, reúne respostas que justificam a rejeição à docência por questões relacionadas à desvalorização do professor. Os estudantes manifestam certa aversão à possibilidade de exercerem a docência, ao passo em que exaltam a importância dos professores. Os achados confirmam que devido a falta de reconhecimento social docente, tanto estudantes de escolas privadas, como de instituições públicas, não se sentem atraídos para o exercício do magistério.

Eis algumas das justificativas dos participantes da pesquisa: “[...] valorizo muito os professores, minha tia é professora e eu vejo quão desvalorizada é a profissão e não quero ” (Est.nº.17, esc.públ.masc.); “[...] eu até pretendia, cheguei a pensar em tentar, mas é uma área com pouca valorização” (Est.nº.30, esc.públ. fem.); “no Brasil não há

valorização nem reconhecimento deste profissional" (Est.nº.50, esc. públ. fem.); "[...]é uma das profissões mais importantes que existe, mas infelizmente é uma profissão que sofre e os salários incompatíveis com o trabalho que desenvolvem" (Est.nº.74, esc. priv. masc.).

Fica evidenciado nesse conjunto de respostas que, ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação de gerações, ela é uma profissão social e financeiramente desvalorizada. Portanto, não atrativa para esses jovens. Em consonância com as respostas, Muhlstedt e Hagemayer (2015) salientam que a carreira docente vem sofrendo um histórico processo de desvalorização, desqualificação e desprestígio social. Pesquisa realizada pelos autores aponta que a escolha pela carreira docente decorre de razões vinculadas a fatores externos e de cunho pessoal. No caso, as respostas acima se impõem como fatores externos.

Na mesma direção do que apresentamos nesta categoria, um estudo desenvolvido por Lüdke e Boing (2004) revela que o mais decisivo no processo de declínio profissão docente é a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e respeito dessa categoria profissional.

No Brasil, há mais de duas décadas Dourado e Paro (2001) registram que a falta de prestígio, baixos salários e as precárias condições de trabalho para o exercício da docência, sinalizam para uma aguda fragilização da profissão. Assim, torna-se preocupante o processo de precarização da docência que põe em risco a profissionalização do professor.

Os resultados desta categoria estão ainda correlacionados aos de Castro e Carvalho (2019), Lima, Peixoto e Vieira (2022) ao afirmarem que a baixa atratividade docente está relacionada aos baixos salários, as condições de trabalho e a pouca valorização. Esses fatores interferem na decisão de carreira profissional dos jovens. Também o estudo desenvolvido por Queiroz e Faleiro (2020) sobre a atratividade à licenciatura nos últimos dez anos, mostra que embora mais de 90% não desejem ser professores, a maior parte dos ouvidos na pesquisa enfatiza caráter essencial desses profissionais à sociedade. De modo semelhante, Silva e Correa (2020) em pesquisa sobre o contexto atual da docência, valorização e atratividade junto a estudantes de uma instituição do estado do Rio de Janeiro revelam que o curso de Pedagogia não era a primeira opção de curso superior da maior parte desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que retratam temáticas como o *ser professor* e a atratividade da carreira docente têm ganhado espaço na literatura educacional nos últimos anos. O estudo que deu origem a este artigo se insere nesse debate ao procurar identificar as representações sociais do ser professor, construídas por estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de diferentes escolas (públicas e privadas) de Pernambuco indicando elementos simbólicos em torno do desinteresse desses jovens pela profissão docente.

Os resultados que aqui apresentamos estão coadunados e reforçam o que já vem sendo publicado na literatura acerca da não atratividade da carreira docente. Identificamos entre os jovens foi que uma conjunção de fatores de ordem subjetiva e objetiva concorre para a rejeição à docência. Nessa confluência de fatores, os aspectos subjetivos (como falta da identificação, ausência de atributos pessoais como paciência, amor e vocação) e de ordem objetiva como desvalorização e falta de reconhecimento social justificam o desinteresse pela profissão.

As representações sociais resultam de comunicações que os sujeitos estabelecem entre si e estão diretamente relacionadas com o lugar de onde, com quem e sobre o quê esses sujeitos falam. No âmbito do grupo pesquisado, As representações sociais são construídas no contexto grupal das escolas em que esses jovens presenciam e vivenciam condições gerais de vida e trabalho dos professores. Em face do exposto, reconhecemos com base em Doise (2002), que não existe uma realidade a priori que se manifeste de forma objetiva e incontestável. Os indivíduos e os grupos sociais constroem suas representações em um movimento de reapropriação da realidade, pois elas são produzidas como um amálgama de conhecimentos, experiência e valores. Assim, é possível afirmar que aspectos subjetivos e objetivos ancoram as representações sociais do não querer se tornar professor por parte dos estudantes em processo de finalização do ensino médio.

Fatores não atrativos à carreira docente superam exponencialmente alguma vantagem de ser professor. A despeito dessa repulsa, há um consenso no grupo investigado no que tange a importância da profissão para a formação das gerações. Tal resultado corrobora Cardoso, Figueiredo e Soares (2016, p. 33) quando afirmam tratar-se de “[...] uma profissão com profundo sentido e compromisso humano”.

Os achados permitem reiterar a temática da atratividade para a carreira docente e de sua importância para o futuro da educação das novas gerações. Nesse sentido é preciso desenvolver políticas mais sistemáticas e incisivas de valorização profissional. A necessidade de mudanças é evidente, estamos há 35 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que determina a valorização da educação e dos professores, e a situação desses profissionais não tem se modificado de forma substantiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. A; TATURCE. G.L B.P; NUNES, M.M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: ensino & formação**. 2014, 5(2): 103-121 https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612014000200007&script=sci_abstract Acesso em 23.03.2023
- AMORIM, M.A. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do Curso de História da UFMG. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 3. n. 04. p. 37-59. Out./Dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400003> Acesso em 27.09.2023
- ARAÚJO, S. F. PURIFICAÇÃO, M. M. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, v. 2 n. 1, 2021 <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/doi/10.4322/2675-4177.2021.002> Acesso em 23.08.2022
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Imagens e autoimagens. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa. Congresso Nacional**. de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96** de 20 de dezembro 1996
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 22 de junho de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 07 de agosto. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em: 07 de agosto. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

- CARDOSO, M. C.; FIGUEIREDO, S. O.; SOARES, S. E. C. Atratividade da carreira docente na educação básica: fios de reflexões sobre o prazer e o sofrimento da professoralidade. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v1i1.1590> Acesso: 01. 04. 2022
- CASTRO, J. J.M; CARVALHO. F. A. F . Configuração e atratividade da carreira docente da educação básica do município de Cametá/PA. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.4, n.10,p. 164-179,jan./abr. 2019DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.849>: Acesso em 17. 04. 2022
- CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CORREA, C. P. Q *et al* A atratividade da docência na educação infantil em ingressantes do curso de pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP/ v. 29, n.60/ p. 121-139/ JANEIRO-ABRIL. 2019. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p121-139>
- DEIMILING, N.N. M; REALI, A. M. R. O Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.33, 2017.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-204.
- DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Jan./abr., v. 18, n. 1, p. 27-35. 2002.
- DOURADO, L.F.; PARO, V.H. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>. Acesso em 23.05. 2022
- FARIA, J. B; DINIZ-PEREIRA, J.E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educ. Públ.** Cuiabá v. 28 n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 31.03.2020.
- FILLOS, L.M. ZEN, P.D. CAETANO, J.J. Profissão docente: aspirações de estudantes do Ensino Médio sobre ser professor de matemática. **R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 63-77, mai./ago. 2016. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2879> Acesso em: 20.02.2019.
- GATTI, B. *et al.* (Org.) **Atratividade da carreira docente no Brasil**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1.

JESUS, S. N. de. **Motivação e formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora. 2002

LIMA, F. P. de; PEIXOTO, S dos S. VIEIRA, J. J. A atratividade da carreira docente na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID de um curso de Educação Física. **Conjecturas**, Vol. 22, Nº 1 jan/fev, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-515-708

LOUZANO, P et. al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf> Acesso em: 27.02.2021.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2000

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n.8, p.7-22, 2009.

MOLINA S. de F.L; DIAS, C. M. de S. B. Ser oficial combatente do Exército: uma delegação transgeracional? *Estudos de Psicologia*. Campinas, 29(1), 43-52 , janeiro - março 2012

MUHLSTEDT, A; HAGEMAYER, R. C. C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**, 2015. 8(16), 28-39. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/747https://bitlybr.com/st0TT> Acesso em: 31.03.2020

QUEIROZ, G.C; FALEIRO, W. Ser professor de ciências da natureza: atratividade à licenciatura nos últimos 10 anos. **Revista Ciência Foco**. Unicamp. V. 14 . 1-18. 2021

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Relação entre profissionalidade, ofício e profissão.

SILVA, K. F. M da; CORRÊA, C. P. Q Atratividade docente entre os ingressantes no curso de Pedagogia **Revista Educação & Formação**, vol. 5, núm. 1, 2020, Janeiro-Abril, p. 59-78