



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Paraná, Brasil

dos Santos Lima, Isana Cristina; Cosme de Carvalho, Maria Vilani
OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS DO MAL-ESTAR DOCENTE NA VOZ DE UMA PROFESSORA
EM INÍCIO DE CARREIRA

Olhar de Professor, vol. 16, núm. 2, 2013, pp. 295-312

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68438279003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS DO MAL-ESTAR DOCENTE NA VOZ DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA

THE MEANINGS AND SENSES OF TEACHER'S MALAISE IN THE VOICE OF A TEACHER EARLY IN THE CAREER

LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DEL MALESTAR DOCENTE DE UNA PROFESORA EN INICIO DE CARRERA

Isana Cristina dos Santos Lima*

Maria Vilani Cosme de Carvalho**

Resumo: A temática deste artigo tem sua gênese nas vivências e nos estudos sobre a profissão docente, sobretudo a relação entre o mal-estar docente e a identidade do professor. Essas reflexões originaram a pesquisa que teve como objetivo investigar os significados e sentidos do mal-estar docente produzidos por professores em início de carreira e suas relações com a identidade docente que está se constituindo. A opção teórico-metodológica da pesquisa foi pelas ideias de Leontiev (1978), Luria (1991), Vigotsky (1998), Ciampa (1994, 2005) e Wallon (1995), dentre outras. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a entrevista estruturada (TRIVIÑOS, 2009), a entrevista narrativa (FLICK, 2009) e a observação sistemática (GIL, 1999). A análise dos dados foi feita seguindo a lógica do procedimento metodológico denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os resultados apontam que a professora inicialmente sentiu medo, mas foi superando e passou a se sentir satisfeita e realizada, embora a convivência com as professoras que expressam o mal-estar docente lhe cause insatisfação. As expectativas indicam sua identificação com a profissão, pois deseja que os alunos aprendam e se desenvolvam; que os pais se envolvam cada vez mais; que os conflitos entre as professoras findem; que haja valorização profissional do professor e de seu trabalho. Sobre sua convivência com as professoras com mal-estar docente, a professora declarou viver conflitos na escola, apesar de ter sido bem recebida nos primeiros meses, porém mostra-se resiliente. A análise das zonas de sentidos do mal-estar docente revela que ser professora dá continuidade à constituição da sua identidade docente.

Palavras-chave: Significados e Sentidos. Mal-Estar Docente. Identidade do Professor.

Abstract: The theme of this article has its genesis in the experiences and studies on the teaching profession, particularly the relationship between teacher's malaise and the teacher's identity. These reflections led the research that aimed to investigate the meanings and senses of teacher's malaise produced by teachers in the beginning of their careers and their relationship with the teacher identity that is being built. The theoretical and methodological option was for the ideas of Leontiev (1978), Luria (1991), Vigotsky (1998), Ciampa (1994, 2005) and Wallon (1995), among others. The methodological procedures used were the structured interview (TRIVIÑOS, 2009), the narrated interview (FLICK, 2009) and systematic observation (GIL, 1999). The analysis of the data was made following the logic of the methodological procedure called Signification Nuclei (AGUIAR; OZELLA, 2006). The results point out that the teacher initially felt fear, but was overcoming and began to feel satisfied and realized, although the coexistence with the teachers who express the teacher's malaise causes dissatisfaction. The expectations indicate her identification with the profession, as she desires that the students learn and develop; that the parents become more involved; that the conflicts between teachers end; that there be professional valuation of the teacher and of his work. Regarding her coexistence with the teachers with teacher's malaise, the teacher declared to live conflicts in the school, despite having been well received in the first months, but she is resilient. The analysis of the zones of meanings of teacher's malaise reveals that being a teacher gives continuity to the constitution of her teacher identity.

* Graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

** Doutora em Educação com foco em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

2009) and systematic observation (GIL, 1999). The data analysis was performed according to the logic of methodological procedure called Nuclei of Meaning (AGUIAR; OZELLA, 2006). The results indicate that the teacher initially felt fear, but overcame and began to feel satisfied and fulfilled, although the interaction with teachers who present teacher's malaise causes her dissatisfaction. The expectations indicate her identification with the teaching profession because she wants students to learn and develop themselves; parents to get more and more involved; conflicts among teachers to end; the professional appreciation of teachers and their work. About her experience with the teachers with teacher's malaise, she declared to live conflicts in school, despite being well received in the first months, but shows herself resilience. The analysis of the sense zones of teacher's malaise reveal that being a teacher gives continuity to the constitution of her teaching identity.

Keywords: Meanings and Senses. Teacher's Malaise. Teacher's Identity.

Resumen: El tema del presente artículo de investigación tiene su génesis en las experiencias y en los estudios sobre la profesión docente, sobre todo, en la relación entre el malestar y la identidad del profesor. La investigación tiene como objetivo investigar los significados y los sentidos del malestar docente producido por los profesores en inicio de carrera y sus relaciones con la identidad docente que se está constituyendo. Se utilizó en la investigación, las ideas de Leontiev (1978), Luria (1991), Vygotsky (1998), Ciampa (1994, 2005) y Wallon (1995), entre otros, y los procedimientos metodológicos fueron la entrevista estructurada (TRIVIÑOS, 2009), la entrevista narrativa (FLICK, 2009) y la observación sistemática (GIL, 1999). El análisis de los datos siguieron la lógica de los procedimientos metodológicos llamados "Los núcleos de significación" (AGUIAR; OZELLA, 2006). Los resultados muestran que, al inicio, la profesora tuvo miedo, pero lo ha superado y puso a sentirse satisfecha y realizada, aunque la convivencia con los otros profesionales que expresan el malestar docente es la causa de la insatisfacción. Las expectativas muestran su identificación con la profesión, porque quiere que los estudiantes aprendan y se desarrollen; que los padres se involucren cada vez más con la educación de sus hijos; que cesen los conflictos entre profesores; que haya valoración profesional del profesor y su trabajo. En cuanto a su convivencia con las profesoras y la relación con el malestar docente, la profesora declaró tener conflictos en la escuela, aunque haya sido bien acogida en los primeros meses, pero, todavía, se muestra una resiliencia. El análisis de las zonas de sentidos de malestar docente revela que ser profesora le da continuidad a la formación de su identidad docente.

Palavras chave: Significados y Sentidos. Malestar Docente. Identidad del Profesor.

1 Introdução

Transformações que ocorrem nos contextos social, cultural, político e institucional têm impactos na escola e, consequentemente, na profissão docente. Os impactos nessa profissão acontecem, por exemplo, pelas transformações que decorrem do surgimento de novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, do desenvolvimento de novas fontes de informação alternativas nas escolas, da nova configuração familiar dos alunos e do aumento de exigências em

relação ao professor. Pesquisas como as de Carlotto (2002), Estrela (2010) e Esteve (1999), dentre outras, mostram que o fato de o professor não conseguir acompanhar as transformações relativas à sua profissão, por exemplo, faz com que ele desenvolva sentimentos negativos a respeito de suas expectativas, o que pode impactar negativamente a constituição da identidade docente.

Esse contexto, assim como a vivência e os estudos sobre a profissão docente, sobretudo, especulações acerca da relação entre o mal-estar docente e a identidade do

professor em início de carreira, instigaram questionamentos como:

- a) Quais sentimentos os professores em início de carreira estão desenvolvendo em relação à profissão docente?;
- b) Quais as expectativas dos professores em início de carreira em relação à profissão docente?;
- c) Como a vivência com professores que desenvolvem mal-estar docente constitui a identidade dos professores em início de carreira?

Com base nesses questionamentos, desenvolvemos a pesquisa com o objetivo de investigar os significados e sentidos do mal-estar docente produzidos por professores em início de carreira e suas relações com a identidade docente que está se constituindo. Para isso, teremos de responder a esses questionamentos ao longo da pesquisa.

Ao sistematizarmos os resultados que deram conta desses objetivos, organizamos este trabalho em quatro partes. Na primeira, está a introdução, na qual contextualizamos e apresentamos a proposta deste artigo. Na segunda, discutimos os aportes teóricos que orientaram nossas reflexões sobre os processos de tornar-se humano e ser professor. Na terceira, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa. Na quarta e última parte, apresentamos os resultados que evidenciam as zonas de sentido do mal-estar docente que mediarão nossa compreensão acerca da constituição da identidade do professor em início de carreira. Finalizamos o artigo sistematizando reflexões sobre os significados e sentidos do mal-estar docente produzidos por uma professora em início de carreira e suas relações com a identidade docente que está se constituindo.

2 Teorias sobre os processos de tornar-se humano e ser professor

Para a realização de nossa investigação, fundamentamo-nos na abordagem que considera o desenvolvimento humano como parte da evolução histórica da espécie. Isso significa que progredimos nas relações com o mundo objetivo, sobretudo, com os outros significativos. Isso se deve às predeterminações biológicas e aos contextos social, histórico e cultural que vivenciamos.

Partindo desse entendimento, sistematizamos algumas reflexões teóricas sobre os processos de tornar-se humano e de ser professor na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) para orientar nosso pensamento sobre a produção de significados e sentidos do professor em início de carreira sobre o mal-estar docente. Essa opção teórica implica compreender a dimensão subjetiva do professor, isto é, seu modo de ser – pensar, agir e sentir –, inter-relacionado com sua dimensão objetiva. Para dar conta desse *desideratum*, discutimos a constituição psíquica do homem, considerando as categorias teóricas da PSH, sobretudo, significado, sentido e identidade.

Na PSH, em especial, nas ideias de Leontiev (1978), Luria (1991) e Vigotsky (1996, 1998, 2000), o objetivo é explicar a dimensão subjetiva do homem que é constituída na relação com o mundo objetivo. Essa abordagem psicológica tem como principal característica a unidade entre consciência e atividade, sendo que a consciência, somada ao afeto e à volição, consiste nas expressões de forma superior que compõem nossa dimensão subjetiva. Essa dimensão é constituída pela totalidade dos processos psíquicos superiores e pelo comportamento social, formando uma unidade que expressa o modo singular de ser de cada pessoa, no caso, cada docente.

Para Leontiev (1978, p. 283), a atividade é a manifestação em atos nos quais o ser humano participa da realidade objetiva, transformando-a em realidade subjetiva. Sendo assim, nosso psiquismo é constituído pela relação dialética do homem com o mundo objetivo, mediada pela atividade, visto que “pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades”.

A capacidade do homem de transformar a natureza – ou seja, o mundo objetivo – em função de suas necessidades o diferencia dos animais, que apenas se adaptam à natureza. Os animais são incapazes de produzir cultura e, por extensão, de produzir sua história. Com isso, entendemos que o desenvolvimento do psiquismo do professor é resultado da relação dialética que este mantém com os contextos sócio-histórico e cultural em que vive.

Luria (1991), em seus estudos sobre os processos psíquicos, sistematiza traços característicos do conjunto de aspectos psicológicos do ser humano. O primeiro traço é a atividade consciente do indivíduo, que não está obrigatoriamente ligada aos motivos biológicos. Esse traço nos faz compreender que as necessidades do professor, que está iniciando na profissão, são bem complexas e podem ser cognitivas, de comunicação, de ser produtivo para a sociedade e de ocupar determinada posição social. O segundo mostra que a atividade consciente do indivíduo não é forçosamente determinada por impressões evidentes, sejam elas recebidas do meio ou por vestígios da experiência individual imediata. O docente, na verdade, é capaz de interpretar as causas de um acontecimento em sala de aula e de tomá-las como orientação para suas ações. O terceiro e último traço é a apropriação da experiência da humanidade pela transmissão, que é uma das

maneiras de apropriação da história social, o que nos remete ao compromisso social do professor com essa tarefa.

Conforme os pressupostos da PSH e da Psicogenética walloniana, a afetividade é um dos aspectos que vai constituindo o humano conforme este é afetado pelos outros, pela cultura e pela sociedade, denotando que a afetividade é indissociável da cognição e da atividade. Conforme Wallon (1995), a afetividade, assim como a cognição, o ato motor e a pessoa, são domínios funcionais que se articulam, integram-se e constituem o psiquismo humano e, portanto, a dimensão subjetiva do indivíduo.

Diante disso, estudamos a vida afetiva dos professores por considerarmos importante compreender de que maneira eles constituem seu modo de ser, o que vai ao encontro de nosso objeto de estudo, que é o mal-estar docente.

A afetividade, para Wallon (1995), é a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo, seja ele interno ou externo, por sensações agradáveis ou não. Dessa maneira, ser afetado se configura na reação às situações ligadas aos dois mundos mencionados anteriormente (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Bock (2008), ao estudar a vida afetiva na PSH, faz-nos compreender que os afetos básicos que constituem a vida afetiva são o amor e o ódio, e estão relacionados aos estados de bem-estar e mal-estar do ser humano, sempre presentes na vida psíquica e, portanto, ligados à consciência, expressos na forma de emoções e sentimentos.

A emoção, por sua vez, é a exteriorização da afetividade por meio da expressão corporal, que está presente no ser humano desde o início da vida e se apresenta como instrumento de sociabilidade que une uns com os outros (WALLON, 1995). Já os

sentimentos são expressões representacionais da afetividade, por meio de gestos ou pela fala. Esses são mais duradouros que a emoção.

Sobre a presente discussão, Mahoney e Almeida (2005, p. 12) afirmam que “as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades”.

Assim, compreendemos que a afetividade é dimensão ampla do ser humano, e as emoções e os sentimentos que a compõem são estados afetivos presentes na subjetividade humana. Além disso, a afetividade não se resume apenas aos estados afetivos positivos, pois os negativos também a constituem, denotando bem-estar ou mal-estar. Assim, sentimentos como insatisfação e desagrado, que geralmente produzem mal-estar no ser humano, não afetam os indivíduos da mesma forma. A insatisfação, por exemplo, pode produzir mal-estar em uma pessoa, mas não em outra. O medo, a alegria, a ansiedade, a tristeza, a preocupação e a frustração são sentimentos vivenciados no dia a dia do professor, com maior ou menor intensidade, caracterizando-se como positivos ou negativos de acordo com suas metas e projetos.

Essa dialética entre as dimensões subjetiva e objetiva, caracterizadas pela afetividade, constitui a identidade do professor e é foco de pesquisas na área da educação. Ela é importante por nos possibilitar conhecer a realidade escolar, sobretudo, da profissão docente, mais especificamente distinguir quem são os professores que estão iniciando a carreira e como sua identidade se constitui nas inter-relações que mantêm com a realidade objetiva da escola, ou seja, com a instituição escolar, os alunos, os colegas professores e o cotidiano da escola.

A realidade objetiva não é um simples conjunto de acontecimentos do passado, mas a maneira como significamos o mundo. Por isso, entendemos que não podemos restringi-la apenas ao natural, pois não seria suficiente para compreender o homem como ser social, dotado de historicidade. Isso nos faz compreender que estudar a subjetividade, considerando sua historicidade, significa estudá-la como instável, provisória e imperfeita, isto é, que está em processo de (trans) formação.

Nesse sentido, estudar as condições históricas do professor significa entender as multideterminações do processo de significação da profissão. Portanto, historicidade é um princípio teórico que leva à compreensão de um fenômeno em um espaço temporal a partir das relações com o mundo e suas significações.

Com o intuito de entendermos o processo de significação na perspectiva de Vigotsky (2000), precisamos primeiramente estabelecer relações entre a atividade de pensar e a de falar, pois são processos que constituem o desenvolvimento histórico de nossa consciência. Por isso, pensamento e linguagem não podem ser estudados separadamente. Na verdade, ambos constituem uma unidade indecomponível em que se revela o significado da palavra.

Essa ligação é atribuída à necessidade de interação dos homens durante a realização do trabalho que exige planejamento, ação coletiva e, como já mencionamos, a transformação do mundo objetivo. Segundo Luria (1991, p. 77), “o surgimento da linguagem é a segunda condição que leva à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem”, sendo que a primeira é o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho. Ressaltamos que o que Luria (1991) chama de linguagem, com base em Vigotsky (2000), nós chamamos de fala.

Convém evidenciar que o significado se difere do pensamento que expressamos em palavras, porque o pensamento e a fala não coincidem. Diante da imensidão de pensamentos, selecionamos o que falamos, demonstrando que “o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (VIGOTSKY, 1996, p. 182), o pensamento não se expressa nas palavras, mas é nelas que ele se realiza. As palavras, por sua vez, têm a função de organizar e orientar o pensamento. Assim, entende-se que a relação entre a atividade de pensar e a de falar não é direta, mas mediada pelo significado. É ele que forma esse processo e permite aos seres humanos se comunicarem entre si e se desenvolverem. O significado é uma construção social, uma generalização, e sem ele não há comunicação e nem pensamento verbal.

Para que haja comunicação é necessário o uso de signos que traduzam os sentimentos, ideias, vontades e pensamentos. Essa é uma atividade tipicamente humana, pois os animais são incapazes de se utilizar de signos. Assim, nos primeiros anos de vida, o ser humano tem sua interação com o mundo caracterizada pela ausência da mediação da fala. A criança executa a inteligência prática por meio de gestos e da exploração do meio, na fase conhecida como pré-verbal no desenvolvimento do pensamento. Em seguida, ao interagir com os outros, a criança desenvolve a fala.

É pela fala que nosso pensamento se reestrutura, modifica-se e, conseqüentemente, nossa consciência passa por transformações. Como o processo de significação está sempre em desenvolvimento, entendemos que o significado da profissão docente hoje é diferente do que foi produzido no século passado porque ocorreram mudanças na escola, sobretudo, nos modos de ser professor e de refletir sobre a profissão docente. O

mesmo acontece com o significado do mal-estar docente.

Para Vigotsky (2000), o significado é a unidade de mediação entre a atividade da fala e a do pensamento que expressa uma generalização, já os sentidos são mais amplos e complexos, visto que

o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKY, 2000, p. 465).

O sentido é produto do significado, porém é bem mais amplo que ele. Segundo a abordagem vigotskiana, os sentidos surgem das relações sociais, na articulação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, são a compreensão da palavra para cada um de nós. No sentido, sendo ele inesgotável, estão às vivências pessoais, as relações informais e as relações afetivas. Nessa abordagem, compreendemos o sentido como significado da palavra que se transforma frequentemente conforme as experiências pessoais.

Como já mencionamos, para o homem se desenvolver ele precisa estabelecer relações com o mundo e estas devem ser mediadas e não diretas. A mediação significa dizer que nada nem ninguém se forma e transforma isoladamente, mas em relação dialética por meio de processos de intervenção. É por meio das múltiplas mediações que nos tornamos humanos e professores.

Esse processo entre os humanos, e entre o ser humano e o mundo, acontece com o auxílio de instrumentos que podem ser técnicos e simbólicos, assim como pelo afeto.

Os instrumentos técnicos são ferramentas interpostas que ajudam o indivíduo a modificar objetos, alcançando seus objetivos. Um exemplo é a própria utilização de um computador com o objetivo específico de produzir este texto. Já os instrumentos simbólicos ou signos são elos intermediários entre algo e alguém, que ajudam a lembrar, comparar, relatar etc. Segundo Vigotsky (1998, p. 53), essa ligação “não é simplesmente um método para aumentar a eficácia da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S – R”. O uso de signos permite ao ser humano modificar-se qualitativamente, criando novos processos psicológicos. O afeto também medeia a relação entre o ser humano e o mundo, visto que é na história afetiva do indivíduo que está a gênese dos sentidos que ele produz sobre o mundo.

A relação com os outros e com o mundo, isto é, a relação mediada, não se resume ao instrumento mediador, pois é um processo, e é pela mediação que o indivíduo se apropria do mundo e transforma a si mesmo e ao mundo. Dessa forma, compreendemos que mediação é processo de intervenção entre o ser humano e o mundo que promove a transformação qualitativa das partes.

De acordo com o que foi exposto, afirmamos que é na relação entre sujeito e mundo, mediada pelos instrumentos, sobretudo os signos, que o indivíduo transforma funções elementares em superiores e constitui o psiquismo humano que se expressa na subjetividade e na identidade. Discorreremos, agora, sobre a categoria identidade para compreendermos o processo de se tornar professor.

Por ser um processo multifacetado, a identidade é alvo de estudos em diversas áreas, como Filosofia, Antropologia, Psicologia e Sociologia. Em nosso estudo, a identidade

é analisada na perspectiva da Psicologia Social Crítica, que a concebe como processo social, histórico, cultural e, ainda, como categoria teórica que permite compreender o tornar-se um ser humano e, no caso, um professor.

Para melhor compreender o processo de constituição da identidade humana, organizamos nossas ideias com base em algumas das questões teóricas da concepção psicossocial de identidade proposta Ciampa (2005), que explicam que identidade é a articulação entre subjetividade e objetividade; igualdade e diferença em relação a si próprio e aos outros; pressuposição/atribuição e reposição/reconhecimento. Essas e outras questões teóricas explicam a tese do autor de que identidade é uma metamorfose que tende à emancipação. Também recorremos a Dubar (1995), a fim de compreender como essas questões explicam a constituição da identidade profissional.

O processo de identificação do ser humano acontece quando este interioriza valores, normas e papéis sociais nas relações com os outros e exterioriza essas características, ou seja, esse processo requer unidade entre subjetividade e objetividade para que se torne um ser único. Dessa maneira, o indivíduo forma sua identidade pessoal e coletiva, tornando-se um ser socialmente identificável dentro de determinado grupo. Sobre o assunto, Ciampa (1994, p. 72) afirma que

não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade. As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações de ordem social. É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade.

Nesse processo de identificação, o homem se reconhece nos grupos sociais em que é capaz de se identificar, dessa maneira, compreendemos que a identidade é constituída no processo em que o ser humano se iguala e se diferencia dos outros simultaneamente. Há a identificação com vários grupos em que o ser humano interage e internaliza, por exemplo, valores que o levam a se igualar, ou seja, desenvolver o sentimento de pertencimento aos grupos em que se insere. Porém, mesmo havendo identificação, cada ser humano se constitui como singular, portanto, a identidade pessoal e coletiva do professor iniciante, assim como dos demais, caracteriza-se pela igualdade e pela diferença que acontece nos processos de socialização.

Berger e Luckmann (2009) discutem dois tipos de socialização do ser humano que nos ajudam a compreender o ato de tornar-se professor: a socialização primária e socialização secundária. Na socialização primária, a família ou outros grupos considerados significativos têm função importante, pois é o primeiro grupo com o qual nos relacionamos quando crianças. Na socialização secundária, somos introduzidos em outros setores da sociedade e os outros significativos são ampliados, o que significa que as referências na constituição da identidade não são mais só a família, mas também os outros com os quais nos relacionamos. A escola, por exemplo, torna-se um novo mundo na socialização secundária, evidenciando que a constituição de nossa identidade não ocorre de maneira isolada, mas nas nossas interações no mundo objetivo.

A identidade também é constituída na dialética pressuposição/atribuição e reposição/reconhecimento. Pressuposição/atribuição são modelos identitários, como os outros nos idealizam, o que está posto socialmente. Essa questão nos faz compreender que a identidade é atribuída ao indivíduo, mas

nem sempre ele se reconhece de tal maneira e, conseqüentemente, há rompimento entre a identidade para si (como o indivíduo se vê) e a identidade pressuposta/atribuída (como o indivíduo deve ser reconhecido). Reposição/reconhecimento significam a incorporação da identidade pelo ser humano, isto é, quando ele interioriza uma identidade projetada pela sociedade e se reconhece como os outros o veem. Essa relação entre o que está pressuposto e o reconhecimento, ou não reconhecimento, revela a dinamicidade da identidade.

Dubar (1995) ratifica a dualidade da identidade quando explica que a identidade para si e a identidade para o outro podem ser compreendidas como subjetiva e objetiva, estável e provisória, individual e coletiva. Duas facetas que fazem parte dos processos de socialização que constituem o humano e explicam o tornar-se professor.

A identidade é entendida como processo complexo e dinâmico, que faz Ciampa (2005) defender a tese de que a identidade é um processo de metamorfose que tende à emancipação. Nessa concepção, a identidade é considerada um processo de construção e de reconstrução do sujeito e/ou do grupo social, o que explica a busca do ser humano de se diferenciar de um grupo homogêneo, por exemplo, quando há reflexão crítica que o leva à autonomia. A metamorfose ocorre quando o ser humano se torna consciente e se expressa por suas ações – pela atividade –, na procura de libertar-se do marasmo, da monotonia posta pelas políticas de identidade. Nesse contexto, o professor se emancipa, por exemplo, ao buscar se diferenciar e se igualar aos demais colegas de profissão, tendo consciência da necessidade de desenvolver atividades inovadoras para não se acomodar à rotina, além disso, ter a consciência da necessidade da busca constante de novos saberes por meio da formação contínua.

Compreendemos que a formação do professor é um dos processos de socialização secundária responsável pela constituição da identidade docente. É mediante esse processo que ele aprende a ser professor, mas se torna profissional quando entra em atividade. A respeito disso, Schaffel (2000) esclarece que a identidade é, por um lado, um processo biográfico, isto é, a construção do indivíduo no tempo, seja na família, na escola ou em outros contextos de socialização; por outro lado, é relacional, visto que é o investimento do sujeito em busca do reconhecimento dos outros e, por extensão, em busca da legitimação. Desse modo, a autora sinaliza que os processos que constituem a identidade biográfica e relacional devem estar articulados para que ocorra o reconhecimento da identidade coletiva e a atribuição do *status* profissional.

A identidade do professor se efetiva na relação do futuro profissional com seu grupo de trabalho e com as representações e significações da profissão. Assim, a identidade é entendida como o espaço em que nós, professores, na condição de seres humanos, desenvolvemo-nos nas interações estabelecidas nos processos de socialização, sobretudo, na formação inicial e contínua. Portanto, a construção da identidade profissional é entendida como espaço de construção de maneiras de pensar, sentir e agir e se constitui no contexto histórico, social e cultural. Esse raciocínio é esclarecido por Gatti (1996, p. 86), quando afirma:

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de

ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes.

Entendemos que a constituição da identidade do professor ocorre na relação dialética entre as dimensões subjetiva e objetiva, sobretudo nas relações com seus pares. A socialização profissional é imprescindível, e sem o apoio dos outros professores, aqueles que estão iniciando a carreira terão dificuldades de constituir sua identidade profissional. Os professores em início de carreira muitas vezes encontram resistência por parte dos demais professores.

3 Metodologia

Considerando a complexidade do objeto estudado, fundamentamo-nos nos princípios do método de Vigotsky (1998), pois este nos permitiu desenvolver a investigação apreendendo a complexidade e as contradições que o constituem, estudando o processo em vez do produto, dando explicações, e não apenas descrições, e considerando a gênese do processo. Em síntese, buscamos compreender o caráter histórico e social do nosso objeto de estudo.

A pesquisa de campo que deu origem ao dado empírico foi realizada em três momentos. Primeiramente, visitamos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas públicas de Teresina para identificar professores em início de carreira que tinham estabelecido relações interpessoais com professores que desenvolveram mal-estar docente. Depois, ao encontrar professoras com as características que procurávamos em um CMEI, utilizamos entrevistas estruturadas (TRIVIÑOS, 2009) com a gestora com uma das professoras que se prontificou a participar da pesquisa. Por fim, realizamos observações (GIL, 1999) e duas entrevistas

narrativas (FLICK, 2009) em um espaço de tempo de seis meses entre uma entrevista e outra.

Para a análise dos dados produzidos e interpretação dos resultados, empregamos o procedimento de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) para ir além da descrição dos dados das narrativas e adentrar nas zonas de significados e sentidos do mal-estar docente produzidos pela professora iniciante.

4 Resultados e discussão

Os resultados encontrados foram discutidos em torno de quatro núcleos de significação que constituem as zonas de sentidos que revelam algumas das múltiplas determinações que constituem a dimensão subjetiva da professora iniciante. Estes núcleos são:

- a) Sentimentos da professora em início de carreira: medo e insatisfação *versus* satisfação e realização profissional;
- b) Múltiplas expectativas em relação à profissão docente;
- c) Sobre o mal-estar docente: como se origina, como se revela e como se evita;
- d) Desafios e possibilidades de ser professor.

O primeiro núcleo revela os significados e, sobretudo, os sentidos da professora iniciante em relação à docência.

Ao discutirmos os sentimentos da professora em início de carreira, organizamos nossas interpretações em torno de trechos de sua narrativa que demonstram que ela sente satisfação, 16 meses após ingressar na carreira: “Então, estou muito satisfeita com a minha profissão, com os meus alunos, com os pais dos meus alunos, com tudo. Não tenho nada a reclamar.” (informação verbal, grifo nosso).

Sua narrativa evidencia que o sentimento de satisfação, que contribui para sua identificação profissional, está relacionado a vários fatores, dentre eles as vivências com os alunos e os seus pais. Esse modo de sentir está presente nos professores na fase inicial da carreira, o que Huberman (2000) denomina “estágio da descoberta”, que consiste na experimentação vivida com o entusiasmo de quem está iniciando na profissão.

Inferimos que as relações afetivas com os alunos constituem um fator importante para que o professor desenvolva com satisfação seu trabalho e as relações de proximidade que estabelecem com os pais, uma realidade a cada dia mais presente e que é determinante no desenvolvimento dessa sensação do professor.

Marchesi (2008), em seus estudos sobre as condições que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, destaca que, entre treze condições, o envolvimento dos pais na educação dos filhos foi a condição selecionada por 65,2% dos professores. Entendemos que a professora em início de carreira não pensa diferente, sendo que um dos motivos de sua satisfação profissional é o envolvimento dos pais.

Ao narrar o conflito inicial vivido, a professora dá indícios de que nem tudo na docência é satisfação:

Os três primeiros meses foi um choque, aquele monte de criança, escola sem estrutura, sem material, professor novo, toda gestão nova, quadro de funcionários novos. Foi difícil a adaptação não só para mim, mas para toda a equipe de funcionários na escola e também os pais dos meninos do maternal. (informação verbal).

Diferente do exposto anteriormente, a professora apresenta a sensação de choque com a realidade. Esse “choque” é

causado pela dificuldade de adaptação nos três primeiros meses de ingresso na profissão. Cavaco (1995, p. 162) explica que “o início da atividade profissional é para todos os indivíduos, um período contraditório”, portanto, sentimentos paradoxais no início da carreira são normais por causa da inexperience da professora.

Nossa interlocutora aponta situações que lhe causaram impacto pelas dificuldades encontradas:

choque devido à estrutura da escola, devido às próprias crianças também, ao público que não... como eu não sabia... eu sabia que era uma região bem pobre, bem carente. É difícil. O jeito que eles vivem, o palavreado deles, a postura deles é diferente do que estou acostumada, então, essa postura, esse palavreado me chocou um pouco, mas aos poucos a gente foi conversando, foi sabendo conviver com as diferenças. O primeiro sentimento foi assim de temor, de medo, mas de frustração não, porque eu já sabia que não iria ser fácil. (informação verbal).

A professora resgata lembranças de seus primeiros momentos na profissão. Para ela, assim como para outros professores que estão iniciando a profissão docente, houve certo temor de não conseguir desenvolver seu trabalho conforme planejado por não estar familiarizada com a realidade que lhe foi apresentada.

O choque com a realidade é característico da fase de entrada na carreira na qual a professora entrevistada se encontra. Huberman (2000, p. 39) denomina essa fase “estágio de sobrevivência”, que é “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Em outras palavras, a sobrevivência buscada pela superação de dificuldades.

O segundo núcleo, “Múltiplas expectativas em relação à profissão docente”, expressa as várias expectativas da professora em início de carreira em relação à profissão docente que estão mediando sua identificação com essa profissão.

A professora iniciante revela diversas expectativas que indicam sua identificação com a profissão, pois deseja que seus alunos aprendam e se desenvolvam e que exista maior envolvimento dos pais; que os conflitos entre ela e as demais professoras se encerrem; que haja a valorização do professor e de seu trabalho. Ao revelar seus desejos e aspirações, sempre voltadas à melhoria da profissão, remete-nos à compreensão de que pretende continuar sendo professora.

No primeiro trecho sobre a valorização, nossa interlocutora narra sua expectativa, questionando “a questão mesmo da própria Secretaria de Educação, que ela saiba valorizar mais o professor, dar estrutura, dar recurso, capacitar cada vez mais os professores.” (informação verbal).

Uma das aspirações de nossa interlocutora é que haja investimentos na profissão, na estrutura da escola, na melhoria de recursos e na formação contínua dos professores. Nossa interlocutora acredita que com investimento os docentes serão valorizados e, conseqüentemente, haverá desenvolvimento profissional. De acordo com a compreensão de Imbernón (2002, p. 44):

A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisões, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento.

Entendemos que não basta formar o professor, é preciso investir nas condições

mínimas necessárias para que seu trabalho seja realizado dignamente. Sem a valorização da Secretaria de Educação, por meio do investimento na estrutura física, nos materiais de apoio e na formação dos professores, o trabalho, não só de nossa interlocutora, mas dos docentes de modo geral, fica comprometido.

Nesse contexto, a professora em início de carreira espera que o reconhecimento social do professor passe por transformações que visam à sua valorização, pois afirma:

A minha expectativa é que a profissão docente, ser professor, e a educação seja valorizada por toda a sociedade. Não ver o professor ser um coitado, não. (informação verbal).

O desejo da nossa interlocutora é que a educação, sobretudo o professor, seja valorizada pela sociedade. O professor não é reconhecido como deveria, isto é, como profissional, mas, segundo a professora, como “coitado”, e essa visão tem de ser mudada.

Segundo Machesi (2008, p. 120), “grande parte da identidade profissional depende da valorização social percebida”. Dessa forma, inferimos que a constituição da identidade da professora pesquisada não ocorre somente na relação com a escola e na convivência com as professoras de carreira, mas também pelo reconhecimento social.

Uma das múltiplas expectativas desta professora é que “os governantes, o próprio ministro de educação, procurassem metas, objetivos para o professor, como você falou, pudesse amenizar esse mal-estar docente”. (informação verbal).

A professora tem a preocupação de amenizar o mal-estar docente que está presente, não só nela, mas nos professores de modo geral. Sabemos que nossa interlocutora interage com professoras que apresentam

características desse mal. Ela acredita que para amenizar os sentimentos que o caracterizam, ocasionados pelos professores, deve haver a participação do poder público por meio de um trabalho com metas e objetivos específicos para valorizar esses profissionais.

Esteve (1999), em um de seus trabalhos sobre mal-estar docente, propõe estratégias não apenas para amenizar, mas para evitá-lo. Entre elas, a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do magistério. Assim, fica evidente que as possíveis soluções para esse problema, que afeta boa parte dos professores no Brasil e em outros países, estão no processo de formação.

Vimos nesse núcleo que, embora a professora aponte a necessidade de algumas melhorias, o que pensa e sente em relação à profissão denotam o bem-estar vivenciado por ela. Segundo Paula (2009, p. 42), “o bem-estar está presente nas ocasiões em que os professores se realizam, no reconhecimento e valorização de seu trabalho e na ousadia de sentirem-se bem, sendo professores”. Esse estado de bem-estar indica que a professora em início de carreira esteja se identificando com a profissão.

O núcleo “Sobre o mal-estar docente: como se origina, como se revela e como se evita” foi produzido pela articulação entre o que a professora pensa do mal-estar docente e o que sente das situações que o originam, o revelam e que levam a evitá-lo.

Sobre as situações que originam o mal-estar docente nos professores, nossa interlocutora narra:

Mesmo assim, quando você coloca em sua cabeça: “Não, não é fácil, mas vou fazer o melhor, vou dar o meu melhor”, acho que você falando essas coisas positivas, você acaba adquirindo sentimentos positivos. Agora, quando você sai da sua casa pensando: “Ah, aqueles meninos, ah, aqueles pais, aquela escola”, com tudo isso você

vai desenvolvendo esse mal-estar docente que acaba afetando seu físico, seu psicológico. A gente percebe muito, não só aqui na escola, mas como outras colegas do meu curso. (informação verbal).

Essa referência ao esgotamento das professoras em relação ao trabalho docente não é da professora em início de carreira, mas das colegas de trabalho. Essa indisposição de sair de casa para o trabalho é evidenciada pela frustração que afeta o estados físico e psicológico.

Como apresenta Carlotto (2002, p. 24), o professor

pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes

e complementa, afirmando que “sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são frequentes”.

Deduzimos que o professor se sente frustrado e esgotado pelo acúmulo de exigências sobre ele. Em alguns casos, são movidos ao abandono da profissão.

Quando a professora afirma que “com tudo isso você vai desenvolvendo esse mal-estar docente que acaba afetando seu físico, seu psicológico”, entendemos que o mal-estar se constitui por condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, além de intervir no modo de ser, isto é, pensar, sentir e agir do professor – a dimensão psicológica –, também afeta sua saúde – a dimensão biológica.

A professora iniciante narra como ela pensa e sente o mal-estar docente de acordo com o que vê nas relações com as professoras de carreira da escola em que trabalha:

Se você for pegar só o lado ruim, realmente tem muito motivo para você ter

esse mal-estar docente, adquirir esse lado negativo. Com certeza as experiências delas [professoras de carreira] trazem esse mal-estar. Às vezes, eu até chego animada na escola para fazer o meu trabalho, mas vejo aquele desânimo, aquela falta de querer, aquela falta de vontade, aquela falta de perseverança e acaba me incomodando. (informação verbal).

As características citadas pela professora, o “desânimo”, a “falta de querer” etc., constituem o modo de ser das professoras que sofrem de mal-estar docente. Esteve (1999, p. 78) amplia esse quadro, afirmando que esse estado afetivo, relevado na prática dos professores, caracteriza-se por:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar;
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado;
3. Pedidos de transferências como forma de fugir de situações conflitivas;
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para contar a tensão acumulada;
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente;
7. Ansiedade como traço ou ansiedade como expectativa;
8. Estresse;
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino;
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental;

11. Neuroses reativas;

12. Depressões.

As situações que revelam o mal-estar desenvolvido pelas professoras mais experientes e que foram expressas pela professora iniciante não são as mesmas constatadas pelo autor em sua pesquisa, mas estão se encaminhando para essa configuração.

Inferimos que o conhecimento de nossa interlocutora de como se revela o mal-estar docente contribui no desenvolvimento de estratégias que podem evitar esse estado afetivo e para que sua identidade se constitua de maneira positiva.

Para a professora, o modo de pensar a profissão implica a maneira de enfrentar as insatisfações e os desânimos que surgem no dia a dia. A professora iniciante acredita que pensar positivo em relação ao trabalho contribui para desenvolver sentimentos que vão caracterizar o bem-estar, embora saiba que a realidade escolar é repleta de dificuldades.

Esse sentido de mal-estar docente que a professora em início de carreira está produzindo pode ser interpretado como uma forma de resiliência, visto que é a capacidade do sujeito de superar crises, saindo fortalecido de situações conflituosas. Paula (2009, p. 50), em pesquisa sobre o estresse e o bem-estar de professores, afirma:

O sujeito demonstra sua resiliência quando atribui sentido à crise, quando um olhar positivo demonstra atitudes de perseverança, coragem, esperança e otimismo, quando confia na superação da adversidade, usando suas crenças, espiritualidade e fé, na visão de novas possibilidades, buscando transformar e aprender com os problemas que o atingem.

Compreendemos que a professora se utiliza desse olhar positivo para evitar ser

afetada pelo mal-estar presente nas professoras da escola em que atua e também deixa evidente que esse problema se constitui em nossa subjetividade. Dependendo do modo como pensam essas situações, que fazem parte de seu contexto de trabalho, os professores podem ou não desenvolver sentimentos de insatisfação.

O último núcleo, “Desafios e possibilidades de ser professor”, foi construído com base na articulação entre os indicadores sobre os significados e sentidos de ser professor. O que a professora significa sobre ser professor está relacionado aos desafios e possibilidades de ser professor, revela sua identificação com a profissão docente e está manifesto nos seguintes indicadores: ser professor é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno; ser professor: entre o real e o ideal; ser professor: dificuldades e desafios. Neste artigo, apresentamos apenas o último indicador.

A professora revela a dificuldade que teve ao iniciar na profissão por conta de sua inexperiência, narrando:

No começo quase que eu me desesperei e claro que eu também pensei em desistir realmente no mês de maio, por aí. A gente entrou em fevereiro, eu nunca tinha entrado numa sala realmente minha, eu já tinha sido estagiária, mas é diferente quando você assume uma turma. (informação verbal).

O processo de tornar-se professora não foi fácil para a professora em início de carreira, nos seus primeiros contatos com a sala de aula, efetivamente. Sua experiência anterior foi no processo de formação inicial, durante o estágio supervisionado que, no entender dela, é diferente quando realmente se assume as responsabilidades de planejar e de desenvolver as atividades de uma sala de aula como a que atua. Essa dificuldade a

fez, por um momento, pensar em desistir da profissão.

Com base no relato da professora, entendemos que a formação inicial é importante, mas não é suficiente para ser professor. Faz-se necessária a vivência em outros processos formativos que possibilite articular melhor teoria e prática com o exercício da profissão. Sobre esse assunto, Guarnieni (2005, p. 5) afirma:

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, [...] tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Ao exercer a profissão, a constituição da identidade se consolida e passa por novas transformações. Para sermos professores, temos que dispor de conhecimentos e habilidades aprendidas na formação inicial, considerando o estágio de docência como experiência importante na prática do professor, mas não podemos esquecer que também são aprendidos na formação contínua.

Uma situação desafiadora para a professora iniciante foi tentar acabar com o preconceito contra os professores em início de carreira, como relata no trecho a seguir:

Então, eu tive que mostrar para eles que eu era nova ali... Logo, por eu ser nova, já tem aquele preconceito. Muitas mães chegaram para a diretora e falaram: “Ah, ela não vai dar conta. É muito nova, é tão pequenininha, tão fraquinha para esse monte de menino.” [...] Tentei conhecer os pais, tentei ser mais amigável, mostrar e passar confiança. (informação verbal).

A professora aponta como um dos desafios de ser professor enfrentar o preconceito em relação a quem está iniciando

na profissão, pela pouca experiência e até mesmo pela sua fisionomia física e pela sua idade. Por ser uma professora jovem, as demais professoras e os pais dos alunos não demonstravam confiança. Por conta disso, sua competência era questionada. Como já mencionamos em vários momentos deste trabalho, nossa interlocutora se encontra na fase da carreira que Huberman (2000) denomina de período de sobrevivência, também estudado por Papi e Martins (2010, p. 44), que consideram que esse é um período no qual “os conhecimentos profissionais são colocados em xeque”. Para transmitir confiança aos pais e mostrar que seus conhecimentos lhe dão condições para ser professora, ela se aproxima deles.

Considerando que apenas a formação inicial não é suficiente para ser professora, ela aponta a necessidade de continuar em formação como outro desafio a ser enfrentado:

A gente tem que procurar se especializar, se formar, estudar cada vez mais, ler os livros, atualidades, mas que a Secretaria (SEMEC) também tenha essa preocupação de sempre estar influenciando a gente, de estar propondo cursos novos para haver essa reciclagem. (informação verbal).

Segundo nossa interlocutora, um dos desafios da profissão é a formação contínua, pois reconhece a importância dos cursos de formação no processo de tornar-se professor e, por isso, deseja que a SEMEC proporcione cada vez mais oportunidade aos professores. A importância da formação contínua na constituição do professor é ressaltada por Gatti e Barretto (2009, p. 200) quando afirmam que nas últimas décadas esta teve como objetivo:

atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho

em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Bem mais que isso, a formação contínua como suporte para trabalhar novos conceitos e opções está centrada no autoconhecimento do professor, no reconhecimento de uma base dos conhecimentos já existentes e em seu conjunto de recursos profissionais.

Nossa interlocutora entende como função do professor contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Entre a realidade da profissão e o que ela idealiza está a relação interpessoal com as demais professoras da escola. A relação social que ela idealiza deve ser caracterizada pelo trabalho em equipe e pela troca de experiências, favorecendo o bem-estar docente. Apesar de nos primeiros meses ter pensado em desistir da profissão por conta das dificuldades, a professora compreende que é mediante a formação contínua e a aproximação dos pais dos alunos que ela supera o preconceito de ser uma professora iniciante, período em que seus conhecimentos são colocados em xeque. Seu modo de significar o trabalho docente, em sua relação com as condições objetivas e nas mediações com os outros, revela que o bem-estar é um aspecto constitutivo da identidade da professora entrevistada.

5 Considerações finais

Com a interpretação dos núcleos de significação, chegamos ao entendimento de que a identidade da professora em início de carreira que está se constituindo não é afetada pelo mal-estar docente desenvolvido pelas professoras mais experientes com quem convive, ao invés disso, as vivências na escola como professora, especialmente as

afetivas, têm promovido o desenvolvimento do bem-estar e este tem se constituído em processo de identificação com a docência.

A professora entrevistada, ao narrar fatos e acontecimentos da sua vida profissional, manifesta seus sentimentos em relação à carreira e nos faz compreender que a zona de sentido da satisfação é a que prevalece em seu modo de ser professora e está ligada diretamente a seus alunos e ao acompanhamento dos pais. Observamos que sua relação com seus alunos e com os pais deles é lembrada por ela em outros momentos de sua narrativa e, portanto, as relações afetivas perpassam todos os núcleos.

Vimos que as expectativas demonstradas pela professora representam outra zona de sentido e revelam seu desejo de permanecer na profissão, pois almeja melhorias e a valorização de seu trabalho. A zona de sentido do mal-estar docente reforça nossa ideia de que a professora entrevistada não foi afetada por esse estado afetivo, apesar da convivência conflituosa com as demais professoras da escola em que trabalha, pois mesmo tendo relação divergente com essas professoras, demonstra satisfação ao realizar seu trabalho. A zona de sentido “ser professor” evidenciou desafios e possibilidades a serem enfrentados pelo professor, o que nos remete a pensar que a professora pretende permanecer na profissão.

Entendemos que a professora em início de carreira compreende que o mal-estar docente está presente nas professoras experientes que trabalham na mesma escola, mas mesmo com a convivência conflituosa, ela busca não ser atingida, sendo resiliente perante as dificuldades da profissão, especialmente na relação com as professoras que proporcionaram mal-estar.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, 2006.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 31. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOCK, A. M. B. et al. A vida afetiva. In: BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995, p. 155-191.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.
- _____.; A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto, 1995.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- ESTRELA, M. T. **Profissão docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal, 2010.
- FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de pesquisas**, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.
- _____.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUARNIENI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissão**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, jan./jun., 2005.
- MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PAULA, A. C. R. R. de. **Por entre tramas e fios**: o estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de UBERLÂNDIA-MG. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado

em educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 102-115.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____.; **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____.; **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

Enviado em: 06/05/2013

Aceito em: 23/09/2013