

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37699>

Representações Sociais, formação e carreira de professores: efeito do tempo e experiência com a prática docente

Social Representations, teacher training, and career: the effect of time and experience with teaching practice

Representaciones sociales, formación y carrera docente: efecto del tiempo y la experiencia con la práctica docente

Shayanne Caroline Rosa¹

Universidade Estácio de Sá; Professora da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

<https://orcid.org/0009-0002-2473-6402>

Álvaro Rafael Santana Peixoto²

Universidade Estácio de Sá; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-1480-7919>

Vanessa Santa Rosa Mazzei³

Universidade Federal do Espírito Santo; Doutoranda em Psicologia.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá; Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, ABA- Análise do Comportamento Aplicada, AEE- Atendimento Educacional Especializado, Artes Visuais, Gestão Escolar, Administração, Supervisão e Orientação; Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial; Curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e MBA em Gestão Estratégica de Negócios.

² Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Membro do Grupo de Trabalho Memória, Identidade e Representações Sociais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP); Editor chefe do Periódico Psicologia e Saber Social; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA e Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.

³ Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo; Professora substituta no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro da Rede de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social da UFES (RedePso) e do Núcleo de Estudos de Práticas e Pensamento Social (PRAPS); Editora Executiva da revista acadêmica Psicologia e Saber Social.

<https://orcid.org/0000-0002-3005-9068>

Resumo: O presente artigo aborda as representações sociais de professores iniciantes e experientes do ensino médio, na regional de Joinville, Santa Catarina, acerca da carreira docente. A formação de professores, na maioria das vezes, demanda uma abordagem prática e reflexiva sobre as práticas pedagógicas. Essa necessidade fica nítida quando os docentes iniciantes concluem a graduação e enfrentam um “choque de realidade” ao lidar com a complexidade do cotidiano escolar. A idealização da profissão está presente nas representações sociais desses sujeitos sobre seu percurso laboral. Este estudo ampara-se na Teoria das Representações Sociais e objetivou analisar como o tempo afeta as representações sociais de carreira docente de professores experientes e iniciantes da educação básica/ensino médio. Foram aplicadas entrevistas de modo remoto, seguidas de Análise de Conteúdo e Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados destacam a necessidade de reformulações nos processos de formação inicial e continuada que promovam uma transição mais fluida entre a teoria e a prática docente. Na formação inicial, é necessário abordar aspectos da vivência prática, enquanto na continuada, é preciso buscar a valorização da carreira, cuja precarização se reflete, sobretudo, no pensamento dos professores experientes.

Palavras-chave: identidade docente; representações sociais; carreira docente; práticas sociais; formação inicial.

Abstract: *This article addresses the social representations of beginning and experienced high school teachers in the region of Joinville, Santa Catarina, about teaching career. The training of teachers, in most cases, demands a practical and reflexive approach to pedagogical practices. This need becomes clear when the beginning teachers complete graduation and face a “shock of reality” in dealing with the complexity of everyday school life. The idealization of the profession is present in the social representations of these subjects about their work path. This study is based on the Theory of Social Representations and aimed to analyze how time affects the social representations of teaching career of experienced teachers and beginners of basic education/high school. Remote interviews were applied, followed by Content Analysis and Hierarchical*

Descending Classification. The results highlight the need for reformulations in initial and continuing training processes that promote a more fluid transition between teaching theory and practice. In initial training, it is necessary to address aspects of practical experience, while in continuing education, it is necessary to seek the valorization of the career, whose precariousness is reflected, above all, in the thought of experienced teachers.

Keywords: *teaching identity; social representations; teaching career; social practices; initial formation.*

Resumen: *El presente artículo aborda las representaciones sociales de docentes principiantes y experimentados de la enseñanza secundaria, en la regional de Joinville, Santa Catarina, acerca de la carrera docente. La formación de profesores, en la mayoría de las veces, demanda un enfoque práctico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas. Esta necesidad se hace evidente cuando los docentes principiantes concluyen la graduación y enfrentan un „choque de realidad“ al tratar con la complejidad del día a día escolar. La idealización de la profesión está presente en las representaciones sociales de estos sujetos sobre su trayectoria laboral. Este estudio se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales y tuvo como objetivo analizar cómo el tiempo afecta a las representaciones sociales de carrera docente de profesores experimentados y principiantes de educación básica/secundaria. Se aplicaron entrevistas a distancia, seguidas de análisis de contenido y clasificación jerárquica descendente. Los resultados destacan la necesidad de reformulaciones en los procesos de formación inicial y continua que promuevan una transición más fluida entre la teoría y la práctica docente. En la formación inicial, es necesario abordar aspectos de la vivencia práctica, mientras que en la continua, es preciso buscar la valorización de la carrera, cuya precarización se refleja, sobre todo, en el pensamiento de los profesores experimentados.*

Palabras clave: *identidad docente; representaciones sociales; carrera docente; prácticas sociales; formación inicial.*

Recebido em 15 de agosto de 2025

Aceito em 01 de março de 2026

1 INTRODUÇÃO

O Brasil conta com aproximadamente 2,2 milhões de profissionais na educação básica, distribuídos entre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (INEP, 2023). A heterogeneidade de vivências e qualificações nesse grupo é expressiva, uma vez que a maioria ingressa na carreira precocemente e, em muitos casos, com pouca experiência prática. O período inicial da trajetória docente não compreende apenas o aprendizado do ofício de ensinar, mas também um estágio fundamental de socialização com os demais atores do ambiente escolar (Costa, 2015). A formação de professores é, portanto, um processo contínuo e ininterrupto. Tardif (2014) assinala que a docência é uma profissão de influência mútua entre os indivíduos da comunidade acadêmica, caracterizando-se como um trabalho interativo, cujo objeto central corresponde à alteridade.

Frequentemente, o docente recém-formado depara-se com uma realidade não abordada no meio acadêmico. Garcia (1999, p. 28) define como choque de realidade o “período de confrontação inicial da profissão”. Essa fase inicial da docência, segundo Tardif (2014, p. 84), constitui “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Ao longo dos anos de exercício, o educador adquire experiências que corroboram suas práticas, desenvolvendo uma identidade própria que se manifesta em seu fazer cotidiano.

De acordo com Machado e colaboradores (2015), no início da trajetória, os professores tendem a elaborar representações sociais mais negativas acerca da prática profissional, por considerarem os conteúdos das licenciaturas distantes da realidade escolar. O

“choque de realidade” vivido nesse estágio inicial é um período de grandes tensões, no qual o educador precisa aprender a equilibrar o conhecimento profissional e o consensual. Fernandes (2011) aponta a percepção de que muitos estudantes de graduação carecem de clareza sobre a formação que estão frequentando, sendo essa escolha feita, por vezes, por falta de outras opções ou por indefinição quanto às próprias aspirações.

A idealização da carreira docente é um processo moldado pelo conhecimento consensual, ou seja, pelas representações sociais. Estas são construções coletivas que ajustam a compreensão do mundo, influenciando decisões individuais, como a escolha vocacional e a busca por uma profissão alinhada às expectativas e valores compartilhados pelo grupo social de pertença (Moscovici, 1978). A Teoria das Representações sociais é fundada na década de 1960 e estuda as produções simbólicas de grupos inscritos no senso comum. Os professores possuem, obviamente, conhecimentos técnicos sobre sua carreira, mas também compartilham conhecimento consensual sobre ela. Isso quer dizer que os professores compartilham representações sobre sua identidade.

Pesquisas demonstram que as representações sociais dos educadores são fundamentais para compreender os processos de formação e suas percepções sobre a carreira em diferentes contextos sociais e institucionais. Seitenfus (2017) destaca como os licenciandos constroem visões sobre sua profissionalização em um cenário de incertezas, revelando tensões entre expectativas e realidade. Já Roncarelli, Stecanela e Pauletti (2021) apontam que a insatisfação profissional pode fomentar posturas críticas e reflexivas que impulsionam o desenvolvimento contínuo da prática pedagógica.

Outros estudos reforçam a centralidade das representações sociais na constituição da identidade profissional do magistério. Malinoski (2019) evidencia que a construção dessa identidade envolve o domínio de saberes pedagógicos, o compromisso ético e o intercâmbio entre diferentes gerações de docentes. Mendes (2022), ao investigar escolas públicas, observa como as interações entre professores e estudantes contribuem para a formação de sentidos sobre o “ser professor”. Por fim, Rosso (2016) problematiza os impactos da intensificação do trabalho letivo e das transformações sociais e econômicas sobre a subjetividade e as representações da categoria, evidenciando que a identidade docente é construída em estreita relação com as condições materiais, ideológicas e simbólicas do contexto educacional contemporâneo.

Segundo Moscovici (1978), as interações dos sujeitos com a realidade determinam a construção de suas representações da realidade e de seus significados. A comunicação medeia e favorece essas elaborações diante das dificuldades e desafios encontrados pelo coletivo. Nesse sentido, pode-se definir uma representação social como uma forma de “...conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma orientação prática e colaborando na construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36). No caso da profissão docente, tais constructos são impactados por diversos fatores, como cultura, mídia e normas educacionais. Ao longo do tempo, a sociedade tende a idealizar o educador como um detentor de saberes, dedicação e influência sobre seus alunos, o que pode resultar em uma visão romantizada da profissão, principalmente durante o processo de formação (Garcia, 1999).

Quando aplicada à trajetória docente, a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978) oferece uma perspectiva

singular de análise sobre a construção da identidade profissional do educador. As representações sociais, nesse contexto, não se limitam a simples imagens ou crenças sobre o ofício, mas influenciam diretamente as práticas pedagógicas, as atitudes e as relações interpessoais no ambiente escolar. A identidade profissional, segundo essa teoria, não é fixa ou imutável, mas se configura e se transforma ao longo da trajetória do professor, por meio das interações com pares, discentes e a comunidade escolar, bem como pela absorção e adaptação às mudanças no contexto educacional.

As representações sociais exigem que a análise do professor considere, além das representações históricas da profissão, as práticas pedagógicas (Nóvoa, 1995). Segundo a teorização de Rouquette (1998, 2003), as práticas podem ser classificadas como: 1) passagem ao ato; 2) recorrência; 3) maneira de fazer; 4) “cálculo”. A prática como passagem ao ato, infere-se que professores que já exerceram a regência de classe pensarão distintamente dos que nunca o fizeram; pela recorrência, há subsídios teóricos para afirmar que veteranos possuem percepções distintas sobre o ofício em relação a professores novatos. A prática docente também pode ser realizada de diferentes formas (maneira de fazer) e com diferentes objetivos (cálculo), sendo afetada e afetando as representações sociais dos docentes sobre sua carreira.

Como guias para as ações, as representações sociais possuem direta relação com as práticas sociais. Nesse sentido, no que tange ao professor iniciante, a concepção que este tem do mundo e o seu fazer profissional pode ser ainda mais complexa, visto que a dimensão prática ainda não está estabelecida concretamente. A idealização e a falta de repertório prático são características dos subgrupos que não possuem proximidade com o objeto social. Neste

contexto, Abric (1994) afirma que ideias mais idealizadas e normativas estarão presentes no pensamento do docente em estágio inicial, já que faltam diretrizes práticas.

A investigação sobre as representações sociais da profissão, levando em consideração o momento inicial da carreira para compreender como o tempo de docência influencia a percepção dos educadores, pode fornecer um panorama para o entendimento do contexto que marca a educação brasileira e o campo de formação inicial. A relevância do estudo está nas contribuições que pode fornecer ao se pensar a formação inicial e continuada dos docentes no Brasil, considerando necessidades específicas de professores novatos e veteranos.

Esta pesquisa objetiva compreender as diferenças e semelhanças nas representações de docentes iniciantes e experientes. Foca-se em avaliar como a experiência e o tempo modificam a visão sobre os desafios, expectativas e significados atribuídos à profissão. Este objetivo se guia pelo problema: quais são as diferenças nas representações sociais de docentes novatos e experientes sobre a sua carreira e prática?

O senso comum desempenha um papel crucial na formação das representações sociais dos professores, pois fornece referenciais culturais e simbólicos que moldam suas concepções. Assim, ao investigar a influência do tempo de carreira sobre essas representações, este estudo contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre os fatores que impactam a identidade docente e para a formulação de estratégias que possam auxiliar na adaptação e permanência dos professores na carreira docente.

Compreender a evolução das representações ao longo do tempo, além de ampliar a concepção sobre a docência, oferece uma

base sólida para a construção de teorias que integrem a experiência prática com a formação teórica, ajudando a consolidar uma abordagem mais holística do desenvolvimento profissional. Ainda, considera-se que analisar os desafios enfrentados nos diferentes momentos da trajetória profissional auxilia na contextualização da prática docente no país, além de fornecer dados para a melhora de políticas públicas de formação, tanto para docentes iniciais quanto para a manutenção de melhores condições ao longo da carreira. Em suma, este estudo investigou como o tempo de carreira afeta as representações sociais de professores iniciantes e experientes do ensino médio público de Santa Catarina (SC) sobre a carreira docente.

2 METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza empírica e abordagem qualitativa, objetivou compreender como o tempo de carreira dos profissionais da educação afeta as representações sociais de professores iniciantes e experientes do ensino médio público sobre a sua carreira docente. Participaram deste estudo 20 professores, sendo 10 experientes e 10 iniciantes, de escolas estaduais da regional de Joinville - Santa Catarina. A coleta foi realizada por uma das autoras, esta que atuava como professora na rede privada do Rio de Janeiro e, anteriormente, lecionou na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Foram considerados iniciantes professores com menos de cinco anos de carreira e experientes com mais de cinco anos. A escolha foi baseada no tempo que o professor leciona e tem vivências em sala de aula. Os educadores entrevistados lecionam para o ensino

médio da rede pública de ensino na região de Joinville, no norte de Santa Catarina. Foram critérios de inclusão participante: ser professor do ensino médio, ter mais de dezoito anos, ter no mínimo um ano de experiência docente. E os critérios de exclusão: ter menos de dezoito anos, não ser professor do ensino médio, não lecionar na regional de Joinville.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2009) com aplicação *on-line*. A entrevista é um recurso dinâmico para coleta de dados e nos permite compreender melhor as práticas e o pensamento social dos grupos, bem como “crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais” (Moscovici, 2003, p. 96). O instrumento possuía três eixos norteadores, eixo 1) Representações sobre carreira docente; eixo 2) Concepções sobre a carreira docente e o eixo 3) Dificuldades com a carreira e as estratégias que eles usam para equilibrar a sua vida pessoal e profissional.

Os dados foram coletados através de entrevistas síncronas na plataforma *Microsoft Teams*. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e transcritas integralmente para análise posterior.

Os dados foram analisados através da análise de conteúdo inspirada no método de Bardin (2010) e Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (Oliveira *et al.*, 2022). Para análise de conteúdo, seguimos as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento teórico à luz da teoria das representações sociais. Dividiu-se o texto em 1.824 unidades de significado, que foram subsequentemente categorizadas em 17 temas. Depois, os temas foram agrupados em 5 meta-temas. O objetivo é que a categorização expresse os significados que foram apresentados nas entrevistas realizadas. A análise de

conteúdo foi feita separando os grupos: experientes e novatos, para evidenciar semelhanças e diferenças no pensamento dos dois grupos.

Como segunda análise, realizamos a CHD com apoio do software de análise lexical *IRaMuTeQ* (Oliveira *et al.*, 2022). Aqui se analisam os padrões de conteúdos lexicais através das ferramentas como a semelhança/diferença semântica, para assim definir as categorias, utilizando qui-quadrado para estabelecer a aleatoriedade ou não de formas lexicais nas diferentes classes, formando assim classes de conteúdo lexical não aleatório no texto (Oliveira *et al.*, 2022).

O uso combinado da análise de conteúdo e da CHD por meio do software *IRaMuTeQ* proporcionou uma abordagem mais aprofundada e sistemática na interpretação dos dados. Dessa forma, assegurando que os resultados refletissem de maneira fidedigna os dados coletados e estivessem em acordo com os objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo permitiu a categorização e interpretação qualitativa dos depoimentos, possibilitando a identificação de núcleos temáticos relevantes, e, a CHD contribuiu para a organização dos dados de forma automatizada, baseada em padrões lexicais e estatísticos. As análises permitiram que se alcançasse maior precisão na identificação das representações sociais, ao mesmo tempo que garantiu um olhar detalhado sobre a frequência e a relação entre os termos utilizados pelos participantes.

A pesquisa foi realizada de acordo com os princípios éticos para a pesquisa com seres humanos previsto nas resoluções nº 466/2012, nº 510/2016 e o ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 81062224.6.0000.5284.

3 RESULTADOS

Atendendo ao objetivo deste trabalho apresentaremos os resultados das análises. Os dados foram organizados em uma única tabela, considerando que os metatemas e temas foram os mesmos para os dois grupos. A variação de grupos para comparação na análise evidencia as diferenças nas representações sociais de cada subgrupo. A tabela 1 apresenta o resultado da análise de conteúdo realizada para todas as entrevistas e as frequências dos grupos.

Tabela 1 – Comparação da análise de conteúdo da entrevista de professores iniciantes e experientes sobre a carreira docente

Metatema	Tema	F.I.	F.E.
Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor (Freq. Professores Iniciantes = 431 e Professores Experientes = 521)	Relatos sobre o Início da sua Carreira	184	201
	Críticas sobre a formação inicial docente	91	94
	A Formação Inicial e Continuada de Professores	80	73
	Relatos sobre a escolha pela carreira docente	52	83
	Perspectivas do Professor sobre sua Carreira	24	70
Quotidiano: Práticas e Desafios Pedagógicos (Freq. Professores Iniciantes = 313 e Professores Experientes = 281)	Relatos sobre a sua Prática Pedagógica	205	158
	Representações sobre as Frustrações Encontradas na Prática Docente	55	81
	Relatos sobre o desinteresse dos alunos em aprender	34	26
	Críticas ao Modelo Educacional Vigente	19	16

Metatema	Tema	F.I.	F.E.
Impacto do Docente na Vida dos Alunos e Expectativas de Carreira (Freq. Professores Iniciantes = 129 e Professores Experientes = 73)	Relatos sobre o Impacto do Docente na Vida dos Alunos	58	49
	Expectativa com a Carreira	71	24
Condições de Trabalho e Impacto no Bem-Estar dos Professores (Freq. Professores Iniciantes = 76 e Professores Experientes = 41)	Problemas Emocionais e Psicológicos dos Professores em Decorrencia da Carreira	27	14
	Falta de Recursos da Escola para o Trabalho Docente	23	11
	A Desvalorização da carreira de Professor	17	10
	Problemas com os Familiares dos Alunos	9	6
Políticas e Estrutura Educacional e Escolar (Freq. Professores Iniciantes = 33 e Professores Experientes = 25)	Estrutura da Escola: Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	18	18
	Políticas Públicas no ambiente escolar	15	7
Total		982	842

Fonte: os autores. Nota. F.I. representa a frequência de cada tema para os professores iniciantes e F.E. representa a frequência de cada tema para os docentes experientes.

3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DE PROFESSORES INICIANTE

Para os docentes iniciantes, a representação da carreira é centralizada na transição da academia e no choque de realidade. O predomínio do metatema “Formação e Desenvolvimento Profissional”

(431 unidades de significado) revela que a identidade deste grupo ainda está fortemente vinculada ao ambiente de formação. Essa ancoragem manifesta-se em uma postura crítica sobre a eficácia da formação inicial, percebida como excessivamente teórica e distante das demandas reais do cotidiano escolar.

A dimensão prática, representada pelo metatema “Quotidiano: Práticas e Desafios” (313), evidencia uma fase de experimentação, na qual a gestão da sala de aula e a busca por metodologias dominam o pensamento social. Como esses profissionais ainda carecem de um repertório prático consolidado, suas representações tendem a ser mais normativas e idealizadas, baseadas em regras externas em detrimento de experiências internalizadas. Observa-se um choque entre a representação social destes professores e a situação social que se deparam. As práticas sociais fazem a mediação deste processo, readequando o pensamento e possibilitando a gestão do cotidiano na escola.

Nota-se que o entusiasmo inicial e as expectativas de carreira (71) colidem frontalmente com a percepção de carências estruturais e o surgimento de problemas emocionais precoces (27). Esse cenário indica que o impacto do ambiente institucional e a precarização das condições de trabalho atuam como os principais fatores de ressignificação da identidade profissional neste estágio. Assim, a transição para o exercício docente configura-se como um período de tensões intensas, onde o professor iniciante é forçado a equilibrar o conhecimento técnico com as complexidades imprevistas do fazer pedagógico, considerando ainda as dificuldades estruturais da escola.

3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA DE PROFESSORES EXPERIENTES SOBRE A CARREIRA DOCENTE

Para os professores experientes, a representação da carreira é consolidada por uma visão pragmática, construída a partir do acúmulo de vivências e da resiliência frente às adversidades institucionais. O metatema predominante, “Formação e Desenvolvimento Profissional” (521 unidades de significado), revela que, na maturidade, a identidade docente se ancora na memória sobre o início da trajetória (201) e nos motivos da escolha profissional (83), enquanto a formação continuada (73) é percebida como uma necessidade de adaptação. Curiosamente, as críticas à formação inicial (94) permanecem latentes, indicando que a percepção de uma lacuna entre teoria e prática é uma marca que atravessa toda a carreira.

A percepção do “Quotidiano: Práticas e Desafios Pedagógicos” (281) reflete um domínio maior das estratégias de ensino (158), mas é acompanhada por uma consciência das frustrações próprias ao ofício (81). Para este grupo, os obstáculos estão no desinteresse discente (26) e nas limitações estruturais do modelo educacional vigente (16), sugerindo que a experiência estabiliza as práticas por meio da recorrência, mas também agrava o olhar crítico sobre o sistema, que é considerado deficitário.

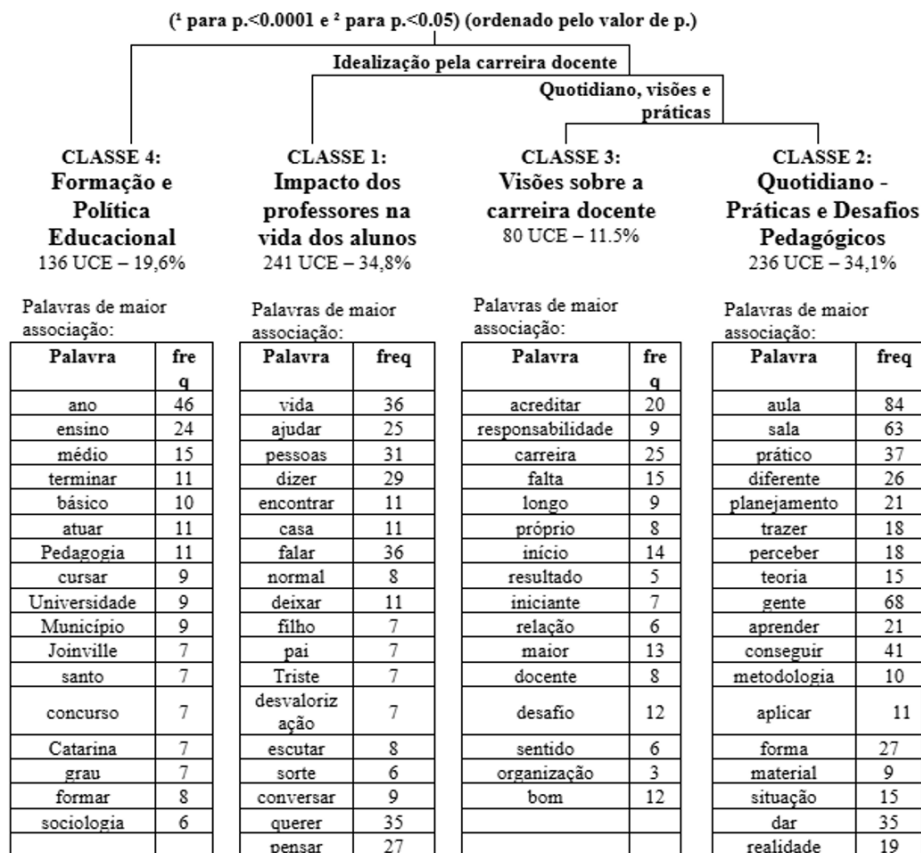
No metatema “Impacto do Docente na Vida dos Alunos e Expectativas de Carreira” (73), a idealização romântica dá lugar à reflexão sobre a influência dos docentes exercida na trajetória dos estudantes (49). As expectativas com a carreira (24), reduzidas em comparação aos iniciantes, revelam um processo de amadurecimento

onde os valores iniciais são integrados a uma prática já consolidada e, por vezes, atravessada pelo sentimento de exaustão.

Por fim, a análise das “Condições de Trabalho e Bem-Estar” (41) e das “Políticas e Estrutura Escolar” (25) evidencia um deslocamento do foco de pensamento. Enquanto o iniciante se foca na falta de suporte imediato, o veterano enfatiza a desvalorização social (10), o desgaste emocional prolongado (14), as falhas na gestão escolar (18) e a precarização das políticas públicas (7). Em síntese, a identidade do professor experiente é construída em uma relação de tensão com as condições materiais e simbólicas da educação, substituindo o entusiasmo inicial por uma resiliência fundamentada no impacto social de seu trabalho.

A análise feita através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) organizou as percepções, visões e expectativas dos professores iniciantes e experientes sobre a sua carreira através de quatro classes, essas que exploram aspectos variados da prática docente.

Figura 1 – Dendrograma: CHD das entrevistas de Professores experientes e iniciantes sobre a sua carreira



Fonte: os autores.

A Classe 1 – Impacto dos professores na vida dos alunos, com 241 segmentos de texto (34.78%), tem como tema central a influência dos docentes na vida dos discentes, destacando a inspiração que aqueles exercem nestes; muitos desses professores relatam o desejo em fazer a diferença na vida do aluno, da mesma forma que foram impactados pelos docentes durante suas trajetórias escolares. Os termos como “vida”, “ajudar”, “pessoa” e “escutar” indicam que o grupo se vê como figura de apoio e referência para os discentes. Exemplo:

“Foi então que eu decidi que queria ser professor com a esperança de fazer a diferença na vida dos alunos assim como eles fazem na minha...” (participante 12).

A Classe 2 – Quotidiano: Práticas e Desafios Pedagógicos, com 236 segmentos (34.05%), mostra os aspectos práticos do dia a dia docente, incluindo nesses os seus desafios e frustrações encontrados em sala de aula, bem como as diversas estratégias pedagógicas e adaptações com as quais os docentes se deparam no seu cotidiano. Palavras como “aula”, “sala”, “planejamento”, “metodologia” e “material” indicam a preocupação dos professores com a organização e implementação de estratégias pedagógicas. Exemplo: *“Atribuições nesse início então é a formação, ela contribui e lida mais com essas questões mesmo da vivência prática do professor porque o professor tem que estar munido de muita estratégia...”* (participante 7).

A Classe 3 – Visões sobre a carreira docente, com 80 segmentos de texto (11.54%), apresenta as percepções sobre a evolução e responsabilidades da carreira docente, incluindo a importância do desenvolvimento do senso crítico, a promoção de autonomia e a valorização dos professores. Essa classe destaca as reflexões dos educadores sobre a própria carreira, com ênfase em “responsabilidade”, “desafio”, “resultado” e “iniciantes”. Exemplo: *“Uma responsabilidade que acredito que os professores desenvolvem ao longo da carreira é a de ter senso crítico, não se conformar com a situação atual e promover autonomia para políticas públicas respeitando e valorizando as diferenças de cada indivíduo”* (participante 9).

A Classe 4 – Formação e Política Educacional, com 136 segmentos de texto (19,62%), revela a importância da formação inicial e das políticas educacionais na construção da identidade e no preparo do professor para o exercício da profissão e de que forma

essas impactam na carreira docente. Traz ainda a necessidade e importância da formação de modo que seja possível compreender e enfrentar as realidades presentes em sua trajetória. Termos como “universidade”, “pedagogia”, “cursar”, “concursos” e “ensino básico” refletem a importância da formação acadêmica e da estrutura política na construção da identidade profissional do professor. Exemplo: *“Eu acho que é a porta de entrada para o professor de pedagogia, porque assim ele vê se realmente vai querer encarar aquilo”* (participante 3).

Essas classes propiciam uma reflexão sobre os aspectos emocionais, práticos e estruturais da carreira docente, destacando tanto as motivações dos educadores quanto os desafios enfrentados. Além disso, ressaltam a importância de uma formação sólida e de políticas de apoio para uma prática pedagógica eficaz, articulada à realidade encontrada em sala de aula.

Observou-se uma conexão entre as classes apresentadas. A CHD demonstra que a docência é composta por diversas camadas interconectadas: o impacto na vida dos discentes é sustentado pelas práticas cotidianas e pela visão ampla e crítica da carreira. Evidenciam-se aspectos referentes à complexidade e à importância do papel do docente, reforçando que, para ser um agente transformador, é necessário mais do que conhecimento técnico. Requer-se, também, um conjunto de fatores como sensibilidade, comprometimento e entendimento profundo das responsabilidades e desafios envolvidos ao longo da trajetória profissional.

A partir da CHD apresentada, observa-se uma ligação entre as três principais classes de análise da prática e percepção docente: o “Impacto dos professores na vida dos alunos” (Classe 1), o “Quotidiano: Práticas e Desafios Pedagógicos” (Classe 2) e as “Visões sobre a carreira docente” (Classe 3). Essas classes estão

interligadas e fornecem uma perspectiva abrangente dos diferentes papéis que os educadores assumem em suas trajetórias. Expressam, outrossim, as visões que os docentes iniciantes têm referentes ao seu percurso, desde as influências e escolhas iniciais até a percepção do profissional experiente e os entendimentos consolidados ao longo dos anos de sala de aula. Observam-se, ainda, relatos sobre como os desafios e motivações presentes no exercício do magistério impactam a vida e a carreira desses sujeitos. Os participantes apontam a visão que constroem ao longo da profissão, a qual é permeada por situações que reforçam a necessidade de constante atualização e de uma postura crítica frente às políticas educacionais e às condições de trabalho, enfatizando a importância de uma estrutura e organização no processo de ensino.

Essas três classes, quando analisadas em conjunto, mostram uma interdependência entre os aspectos afetivos, práticos e reflexivos da docência. Nesse sentido, constata-se que os impactos positivos que os professores buscam causar (Classe 1) dependem, em grande parte, das práticas pedagógicas eficazes e bem planejadas (Classe 2). Ao mesmo tempo, a visão crítica e reflexiva sobre a profissão (Classe 3) assume papel primordial, tornando-se fundamental para que os docentes permaneçam engajados e aptos a enfrentar os desafios diários, obstáculos que geram impactos significativos e, muitas vezes, psicológicos.

Em conjunto, também é possível evidenciar, através da Classe 3, a importância do desenvolvimento de uma visão crítica e madura dos professores experientes, o que contribui para que o educador lide melhor com as demandas emocionais e pedagógicas das Classes 1 e 2. Assim, os sujeitos refletem sobre suas próprias experiências e,

com isso, aprimoram tanto suas práticas quanto sua capacidade de influenciar positivamente os discentes.

A Classe 4, mesmo não sendo a menor, configura-se de forma isolada das demais. Denominada “Formação e Política Educacional”, esta foca nos aspectos relacionados à formação inicial e continuada, bem como no impacto das políticas públicas sobre a carreira docente. Esses termos sugerem que a formação do professor é um processo contínuo, influenciado não apenas pela experiência prática, mas também pelas estruturas e regulamentações institucionais que moldam a educação. Na visão dos entrevistados, a formação inicial é vista como a porta de entrada para a carreira; além disso, a Classe 4 reflete os desafios enfrentados pelos educadores em suas trajetórias, como a necessidade de adaptações ao currículo, os requisitos para atuação em diferentes níveis de ensino e as exigências para a qualificação e estabilidade por meio de concursos públicos. Observa-se também, nessa classe, o impacto das políticas educacionais e de que modo as condições de trabalho e a valorização influenciam diretamente na sua condição de trabalho.

A análise através da CHD permite evidenciar a complexidade do trabalho docente, o qual vai muito além da prática em sala de aula. Cada classe contribui para uma compreensão mais ampla da profissão. O impacto dos professores na vida dos alunos, as práticas pedagógicas cotidianas e a visão crítica e madura sobre a carreira dependem de uma formação inicial sólida e de um aperfeiçoamento contínuo frente a políticas educacionais que promovam o desenvolvimento profissional e valorizem a categoria. A Classe 4, embora isolada das demais, fornece a base formativa e regulamentar que as corrobora, reforçando que o exercício da profissão é um processo dinâmico e em constante construção.

4 DISCUSSÃO

A opção pela docência parece originar-se, na maioria das vezes, de uma visão idealizada, marcada por sonhos e expectativas. Tais anseios podem ser fomentados pela influência de algum professor durante o período escolar ou pelo simples desejo de gerar um impacto positivo na vida do educando. O professor iniciante geralmente escolhe a carreira baseando-se nas representações com as quais teve contato ao longo da sua vida e diante do meio em que está inserido. Nóvoa (1992) destaca que os saberes docentes não são apenas técnicos ou científicos, mas são construídos a partir da experiência, da formação e da prática cotidiana.

Ainda segundo Nóvoa (1992), a profissionalidade docente constitui-se na interseção de diferentes saberes fundamentais para a identidade e a prática educativa. Os conhecimentos advindos da experiência são construídos no cotidiano escolar, na interação com discentes e colegas. Já as competências acadêmicas englobam os aportes científicos e teóricos adquiridos na formação, os quais fundamentam a atuação do professor. Por fim, os saberes pedagógicos envolvem metodologias, estratégias de ensino e concepções sobre aprendizagem, permitindo a articulação entre a teoria e a prática.

À medida que o tempo passa, essa idealização é confrontada pela prática docente factual e pela realidade encontrada diariamente, que aparecem no pensamento social dos professores em seus relatos sobre os desafios concretos e limitações impostas pela realidade educacional. Esta visão é corroborada por Mariano (2006, p. 18), ao afirmar que “[...] por mais que estudemos o nosso papel e nos julgemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca

imaginadas nem vivenciadas”, demonstração inequívoca de que o professor estaria fadado a ser, na prática, um eterno aprendiz.

A percepção da profissão se transforma ao longo do tempo de atuação, conforme demonstrado neste estudo. Embora as diferenças sejam sutis, é relevante considerar que este trabalho analisou o mesmo grupo em dois momentos distintos, o que permite identificar pequenas variações capazes de fornecer pistas significativas nesse contexto. Entre os docentes iniciantes, a idealização da carreira é central; o profissional que concluiu recentemente a educação básica, imbuído de sonhos e anseios, possui uma representação romantizada que tende a se transformar.

As perspectivas sobre a docência modificam-se ao longo do tempo, influenciadas por fatores internos e externos que permeiam o cotidiano. Esses elementos podem ser identificados por meio da fala dos participantes, visto que apontam mudanças nas visões sobre a carreira, principalmente no que tange aos desafios encontrados. Tais obstáculos podem estar relacionados às práticas pedagógicas, à falta de apoio familiar ou, ainda, à frustração decorrente da idealização de uma carreira perfeita, a qual não existe.

A troca entre professores iniciantes e experientes mostra-se fundamental. Enquanto os docentes iniciantes aportam o entusiasmo da idealização, os educadores experientes oferecem uma visão consolidada, fruto de anos de prática e adaptação. Essa interação promove um aprendizado mútuo e uma contribuição relevante; contudo, com frequência, os iniciantes relataram que, em certos momentos, careceram dessa parceria. Tais sujeitos reforçam a importância do compartilhamento de experiências e de contar com o suporte desses professores experientes. É interessante notar uma dialética na qual, no início da trajetória, os docentes possuem um entusiasmo profissional

mais latente, que tende a arrefecer ao longo de seu fazer profissional. Por outro lado, os iniciantes relatam escassez de conhecimento prático para lidar com os desafios da carreira, enquanto os experientes possuem um repertório vasto, enriquecido pela vivência. Desta maneira, o desafio para as formações continuadas e iniciais consiste em oferecer o conhecimento prático aos iniciantes e uma perspectiva profissional positiva aos experientes.

A relação com os discentes parece exercer um papel transformador nesse processo, já que para ambos os grupos a escolha pela profissão baseia-se na influência que o educador pode ter na vida do estudante. Com o passar do tempo, os docentes enxergam o elemento relacional por meio de fatores mais significativos em sua atuação, compreendendo que o impacto não reside apenas nos métodos e práticas, mas na capacidade de conectar-se com o jovem, compreendê-lo e inspirá-lo. Dessa forma, as perspectivas dos docentes no decorrer da carreira não apenas se modificam, mas também permitem que a idealização inicial evolua para um senso de realização prático e profundo. Isso torna suas representações baseadas na construção de práticas sociais e relações humanas, consolidadas pelo reflexo positivo no aprendizado e na vida dos alunos.

Os resultados obtidos corroboram a previsão de Abric (1994) de que, quanto mais próximo um grupo está de um determinado objeto social, maior é a tendência de desenvolver práticas relacionadas a ele. Por outro lado, quando o grupo está distante desse objeto, a relação tende a ser mais normativa, baseada em regras e normas externas em detrimento de práticas internalizadas. Os docentes inexperientes apresentam maior distanciamento da prática cotidiana do que os professores experientes; essa é uma explicação possível para a idealização que aquele grupo apresenta em sua representação.

Observa-se, portanto, a importância da relação prática que o grupo desenvolve com o objeto à medida que aumenta sua experiência com ele.

Para professores iniciantes, práticas habituais como o planejamento de aulas, a gestão de sala e a avaliação de alunos, ainda que inicialmente desafiadoras, tendem a se estabilizar e ganhar familiaridade à medida que são repetidas. A recorrência dessas práticas torna-as mais previsíveis; assim, os prescritores que as orientam, como regras institucionais, tradições pedagógicas ou representações sociais do ensino, tornam-se mais claros e internalizados, transformando-as em práticas habituais ou significantes (ABRIC, 1994).

No caso de profissionais experientes, as práticas habituais já estão amplamente cristalizadas, sendo realizadas com maior fluidez e segurança. No entanto, práticas inabituais, como a adoção de novas metodologias ou o uso de tecnologias emergentes, desafiam esses docentes a saírem da zona de conforto, o que exige a ressignificação de suas práticas anteriores e pode levar à transformação da representação social. A experiência muda a representação, pois são elementos externos que impõem novas práticas (Flament, 1987).

Além disso, a prática docente também pode ser entendida como cálculo, isto é, orientada para a transformação ou manutenção de aspectos do ambiente escolar. Como Rouquette (2003, p. 82) afirma: “a ação coletiva persegue sempre a eficácia, ou seja, a melhor realização possível de seu objetivo em um dado sistema”. Para os iniciantes, as práticas muitas vezes visam ao cumprimento de demandas externas, como atender a expectativas institucionais ou adaptar-se a um ambiente novo. Para os docentes experientes, por outro lado, o cálculo frequentemente reflete a busca por aperfeiçoamento, a

manutenção de resultados consistentes ou a adaptação a novas realidades educacionais.

Em certos contextos, a prática docente ganha um caráter ritualizado, especialmente em ações coletivas da escola, como conselhos de classe, reuniões pedagógicas ou eventos escolares. Essas práticas, muitas vezes, transcendem seus objetivos iniciais e adquirem valor social intrínseco, configurando-se como momentos de integração ou afirmação identitária do grupo. Rouquette (2003, p. 83) exemplifica esse fenômeno por meio de práticas sociais como festas ou esportes, que, embora tenham objetivos práticos no início, acabam se destacando por seu significado social e cultural.

Para os dois grupos, as representações sociais definem os objetivos das práticas ritualizadas e os modos de realizá-las. Assim, diferentes educadores podem adotar maneiras distintas de alcançar o mesmo objetivo, por exemplo, engajar os discentes por meio de aulas expositivas. Esses „modos de fazer“ estão inscritos nos prescritores que os orientam, sendo ativados a partir da interpretação de situações específicas do contexto escolar.

Para Rouquette (1998, 2003), como já apresentado na introdução, as práticas podem ser classificadas de acordo com sua frequência, modo de realização e cálculo. Esses elementos ajudam a compreender como professores em diferentes estágios da carreira constroem e consolidam suas ações no ambiente educacional, equilibrando a recorrência e a inovação em suas práticas, o que acaba por constituir diferentes representações sociais. A Tabela 2 exemplifica diferentes características das práticas docentes:

Tabela 2 – Tipo de prática, operacionalização e exemplos

Tipo de prática	Operacionalização	Exemplos
Prática como passagem ao ato	Consiste em comparar uma população que nunca implementou a ação à população que já implementou a ação.	Comparar professores que já têm uma experiência em sala com os docentes que nunca lecionaram ou lecionam há pouco tempo.
Prática como recorrência	Utiliza uma graduação da experiência que vai do “novo” ao “perito”. A graduação se faz a partir da duração da experiência (em tempo), quantidade de vezes que se deparou com a situação ou ainda quantidade de conhecimentos acerca da questão.	Assim como um professor iniciante enfrenta desafios inéditos e ainda está construindo seu repertório didático, um professor experiente já desenvolveu estratégias consolidadas e maior capacidade de adaptação.
Prática como maneira de fazer	Neste caso é necessário distinguir qualitativamente a prática comparando um grupo que faz a prática à maneira X a outro grupo que realiza essa prática à maneira Y.	Comparar professores experientes que, diante de alunos com dificuldades de aprendizagem focam estritamente na transmissão do conteúdo com educadores igualmente experientes que priorizam o apoio emocional e a motivação dos alunos, buscando estratégias mais inclusivas e personalizadas para o ensino.
Prática como cálculo	Comparar grupos ou pessoas que em relação à prática em questão possuem diferentes avaliações de consequências, intenções, planos de ação ou objetivos.	Comparar professores que em sala valorizam mais a aprendizagem a professores que valorizam mais a gestão de grupo.

Fonte: Adaptada de Wolter e Sá (2013) com modificações para exemplo contextualizado.

À medida que o professor amadurece e supera as barreiras pedagógicas, muda também sua representação. A idealização inicial não é um retrocesso, mas um movimento de ressignificação pelo qual o docente precisa passar ao longo da sua trajetória, momento em

que os valores originais são revisitados sob uma nova perspectiva e integrados a uma prática já consolidada.

A formação inicial, conforme relatada tanto pelos profissionais iniciantes quanto pelos experientes, muitas vezes está voltada para aspectos teóricos e idealizados, enfatizando a idealização em detrimento da realidade encontrada. Nesse sentido, os docentes enfatizam que, quando recém-formados, enfrentam dificuldades até diante dos desafios mais simples da profissão. Segundo Garcia (1999, p. 22): “O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”.

Essa lacuna existente entre a formação inicial e a prática docente resulta em uma representação social que, ao ser predominantemente idealizada, desconecta-se da realidade vivenciada em sala de aula. Ciríaco e Morelatti (2013, p. 04) enfatizam a ideia de que,

[...] no contexto da formação docente, é possível afirmar que os professores egressos dos cursos de licenciatura pouco sabem sobre as atribuições do trabalho docente e, muito menos, sobre as formas de organização curricular dos conteúdos que irão ensinar.

Para os professores iniciantes, essa falta de articulação entre a formação e a realidade gera dificuldades em traduzir suas idealizações e aprendizados em ações concretas. Cria-se, assim, um descompasso entre o conhecimento acadêmico e as demandas reais do cotidiano escolar, especialmente no que tange à necessária conexão entre teoria e prática. Os docentes iniciantes frequentemente entram na carreira com representações fortemente fundamentadas em valores como transformação social, inovação e impacto positivo

na vida dos discentes. Contudo, ao enfrentarem os desafios práticos referentes à gestão de sala, ao planejamento de aulas e às questões administrativas, percebem uma discrepância entre essas expectativas e a realidade. Esse choque pode gerar frustração logo no início da trajetória profissional. Os educadores, em diferentes níveis, destacam a importância de uma formação inicial que equilibre teoria e prática de maneira integrada.

Ciríaco e Morelatti (2013, p. 4) apontam a necessidade de se “[...] (re)pensar a formação inicial de professores tendo, como ponto de partida, o contexto de seu trabalho [...]”. Propõe-se, assim, uma formação mais prática, que exponha os futuros docentes às realidades da sala de aula desde o início, preparando-os para os desafios encontrados. Nesse sentido, os estágios supervisionados, com uma carga horária ampliada, podem fazer essa ligação entre teoria e prática. Isso permitiria o ajuste de suas representações à realidade, facilitando a transição para o exercício profissional e promovendo um equilíbrio entre idealização e atuação ao longo da trajetória.

Entre os professores experientes, a percepção sobre a graduação está diretamente ligada à urgência da formação continuada. Esta, por sua vez, deve ser prática e adaptada às particularidades de cada docente, considerando os desafios e exigências que surgem ao longo de sua jornada. Os educadores veteranos relatam um certo abandono por parte das políticas públicas e das capacitações; alegam haver muitas cobranças por resultados sem que haja uma preocupação com a atualização desse profissional que, por vezes, já se encontra no estágio final da carreira.

A formação continuada é essencial para o aprimoramento da trajetória docente, pois permite que os professores se mantenham atualizados frente às mudanças constantes no campo educacional.

Para Nóvoa (1992, p. 28), “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. Para os ingressantes, essa atualização pode preencher lacunas deixadas pela graduação, ajudando-os a desenvolver estratégias práticas. Nóvoa (1992) também discute a preparação de docentes, afirmando que exerce um papel crucial na profissionalidade docente. Segundo o autor, é necessária uma articulação formativa pautada em três eixos: pessoal (vida do professor), profissional (docência) e organizacional (escola).

O desenvolvimento pessoal refere-se à construção da identidade do educador, conferindo valor ao saber da experiência e ao diálogo interpares como meio de partilha de conhecimentos. A dimensão profissional consiste em produzir a profissão docente, englobando a compreensão das práticas referentes à formação individual de maneira contextualizada e autônoma, valorizando a figura do profissional reflexivo. Já o eixo organizacional significa produzir a escola, uma vez que a mudança educacional depende da atuação dos sujeitos, da qualificação e das práticas adquiridas ao longo do cotidiano escolar. Nesse sentido, a educação continuada não é apenas uma ferramenta de atualização, mas também a oportunidade de promover um ensino de maior qualidade.

Com o passar dos anos e as cobranças em excesso, os participantes assinalaram que as demandas emocionais podem levar os professores experientes, mesmo com uma trajetória consolidada, a uma visão mais crítica do sistema educacional. Nesse estágio, os docentes apontam nos alunos as principais dificuldades, refletindo um deslocamento do foco inicial, o qual costuma recair sobre os aspectos estruturais da escola e as burocracias enfrentadas no começo da profissão. Esse contraste é visível em comparação com os docentes

iniciantes, que frequentemente atribuem seus desafios às falhas da instituição, como a falta de recursos, de organização ou de suporte.

A formação continuada é essencial para lidar com as transformações geracionais que alteram a dinâmica em sala de aula. A divergência de interesses e comportamentos entre discentes de diferentes épocas exige que os professores se adaptem constantemente e busquem estratégias para melhor se adequarem a essas transições. Os docentes apontam, ainda, que a escassez de atualizações traz prejuízos para a própria trajetória profissional, principalmente para os docentes experientes, que, em certos contextos, se sentem desconectados do modelo educacional vigente. Além da educação continuada, outro fator levantado pelos sujeitos, tanto experientes quanto iniciantes, é a falta de valorização e seu impacto na carreira a curto e longo prazo. Essa deficiência é descrita por meio de remunerações defasadas, excesso de trabalho e ausência de reconhecimento social.

A desvalorização dos docentes pode afetar diretamente sua trajetória profissional, influenciando sua decisão quanto à permanência em sala de aula. O abandono da carreira é colocado em foco principalmente pelos professores experientes, após um período de desprestígio prolongado. Esse impacto se manifesta em diversas dimensões, prejudicando tanto a motivação individual quanto a qualidade do ensino oferecido. Para minimizar esses impactos e insatisfações, é necessário um trabalho conjunto com as políticas públicas, reforçando a necessidade de investir em qualidade educacional como um todo, começando pela valorização do magistério. Apoiar os profissionais não apenas melhora suas carreiras, mas também fortalece todo o sistema educacional, criando um ambiente mais produtivo para educadores e alunos.

Tanto professores iniciantes quanto experientes enfrentam desafios distintos, mas compartilham a necessidade de uma formação que equilibre teoria e prática, além de um reconhecimento que ultrapasse as meras cobranças e responsabilidades. A articulação entre as dimensões inicial e continuada da formação, somada a condições adequadas de trabalho, pode minimizar lacunas e promover um ensino mais qualificado. Portanto, investir na valorização e no desenvolvimento docente impacta diretamente na qualidade da educação oferecida aos discentes, consolidando um sistema educacional mais eficiente e sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve por objetivo apreender as representações sociais de professores iniciantes e experientes do ensino médio sobre a carreira docente. Objetivou-se compreender como essas representações sociais são construídas e ressignificadas ao longo do tempo, considerando os desafios e as vivências desses profissionais.

Os docentes em estágio inicial, em sua maioria, apresentaram representações marcadas por um forte idealismo, muitas vezes pautado na esperança de transformação social por meio da educação. Essa visão romantizada, entretanto, frequentemente colide com a realidade escolar, gerando sentimento de frustração diante de dificuldades estruturais, como a escassez de recursos, o desinteresse dos discentes e a ausência de apoio institucional. Esses relatos evidenciam o “choque de realidade” que acompanha os primeiros anos

de exercício profissional, destacando a importância de um suporte adequado nesse período de transição.

Já os professores experientes demonstraram representações mais pragmáticas e realistas, construídas a partir do acúmulo de experiências e da resiliência diante das adversidades do cotidiano escolar. Ao longo dos anos, o sistema periférico de suas representações foi fortalecido, permitindo maior flexibilidade e capacidade de adaptação. Esse amadurecimento contribuiu para a estabilização de suas práticas, proporcionando maior segurança e eficácia em suas atuações. Apesar disso, o estudo também revela que muitos docentes experientes enfrentam desafios relacionados à desvalorização da profissão e à exaustão, o que pode comprometer sua satisfação e permanência na carreira.

As convergências encontradas entre os dois grupos sugerem que, independentemente do tempo de atuação, os professores compartilham uma identidade profissional centrada no compromisso com a educação e na esperança de causar impacto positivo na vida de seus alunos. Essa identidade comum é sustentada por valores nucleares que transcendem as diferenças individuais e contextuais, reforçando a importância da docência como uma profissão de significativo valor social.

A pesquisa destaca a necessidade de reformulações nos processos de formação inicial e continuada, a fim de promover uma transição mais fluida entre a teoria e a prática docente. No caso dos iniciantes, é importante que os cursos de licenciatura incluam experiências práticas significativas que permitam aos futuros educadores vivenciar a realidade escolar desde cedo, reduzindo o “choque de realidade” após a graduação. Além disso, programas de mentoria e orientação se mostram estratégias eficazes para fortalecer

as representações dos recém-formados, ajudando-os a desenvolver competências e resiliência.

Para os profissionais experientes, é fundamental que a formação continuada seja desenhada para atender às demandas específicas de seu contexto, valorizando os saberes acumulados e oferecendo espaços para reflexão e troca de experiências. Estruturas de capacitação que priorizem a colaboração entre pares e promovam a integração de novas metodologias e tecnologias podem contribuir significativamente para a renovação das práticas e para o fortalecimento da satisfação profissional. Diante dos desafios identificados, é imprescindível que as políticas públicas valorizem a profissão docente, garantindo condições de trabalho dignas e reconhecendo a relevância social da categoria. Investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada e programas de suporte emocional são fundamentais para reduzir a sobrecarga de trabalho e aumentar a satisfação dos profissionais.

Em síntese, a compreensão das representações sociais de professores iniciantes e experientes oferece um importante subsídio para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma carreira docente mais satisfatória e eficaz. Valorizar a pluralidade dessas **visões** e fomentar o diálogo entre diferentes gerações de educadores é essencial para fortalecer a identidade docente e contribuir para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. Pratiques sociales, représentations sociales. *In*: ABRIC, J.-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 217-238, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Censo Escolar revela panorama sobre diretores e docentes**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-revela-panorama-sobre-diretores-e-docentes>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. A reflexão como possibilidade de desenvolvimento profissional no início da docência em Matemática. *In*: CIRÍACO, K. T.; BEZERRA, G. F. (org.). **Educação básica, formação de professores e inclusão: práticas e processos educacionais em diferentes cenários**. Curitiba: CRV, 2013.
- COSTA, L. L. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/9949>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- FERNANDES, F. S. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. **Educar em Revista**, p. 241-256, 2011.
- FLAMENT, C. Pratique et représentations sociales. *In*: BEAUVOIS, J.-L. *et al.* (org.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Tome 1: Théories implicites et conflits cognitifs. Cousset: Del Val, p. 143-150, 1987.
- GARCIA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 31-61, 1989.

MACHADO, L. B.; RAPOSO, M. M.; CASTRO, T. R. Representações sociais do bom professor nos ciclos de aprendizagem. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015.

MALINOSKI, S. **Professor por escolha?**: um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8530>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, p. 17-26, 2006.

MENDES, M. C. da S. **Ser professor e atratividade pela carreira docente**: representações sociais de estudantes concluintes do ensino médio. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49485>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, p. 13-34, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, F. C.; SANTIN, T. R.; WOLTER, R. P.; PEIXOTO, A. R. S. Um método de análise automatizada de dados textuais: a classificação hierárquica descendente (CHD). In: SOARES, A. B. et al. (org.). *Metodologia Qualitativa*: técnicas e exemplos de pesquisa. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. p. 263-284.

RONCARELLI, I. A.; STECANELA, N.; PAULETTI, F. Docência em movimento: a transitividade no fazer docente. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e40/ 1–18, 2021. DOI: 10.5902/1984644440170. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/40170>. Acesso em: 25 jul. 2025.

ROSSO, A. J. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.

ROUQUETTE, M.-L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, p. 39-46, 1998.

ROUQUETTE, M.-L. Paradoxos da representação e da ação: conjunções sem coordenação. In: CAMPOS, P. H.; LOUREIRO, M. C. (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, p. 81-88, 2003.

SEITENFUS, K. A. **Futuro e docência**: representações de professores em formação em um contexto de presentismo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1667>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOLTER, R. P.; SÁ, C. P. As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 23, n. 1-2, p. 87-105, 2013.

Endereços para correspondência:

Shayanne Caroline Rosa - rosa.shayanne@gmail.com.

Álvaro Rafael Santana Peixoto - Universidade Estácio de Sá, Avenida Presidente Vargas - de 592 a 914 - lado par, Centro, 20071001, Rio de Janeiro, RJ. alvarorafael.peixoto@gmail.com.

Vanessa Santa Rosa Mazzei - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* de Goiabeiras, Vitória, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, 29075-910. vanessa.mazzei@edu.ufes.br.