



ADOLESCENTES ESCOLHEM A PROFISSÃO DOCENTE. POR QUÊ?

FERNANDA CALINE CASEMIRO SILVEIRA

SÃO PAULO

2020

FERNANDA CALINE CASEMIRO SILVEIRA

ADOLESCENTES ESCOLHEM A PROFISSÃO DOCENTE. POR QUÊ?

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

SÃO PAULO

2020

Silveira, Fernanda Caline Casemiro.

Adolescentes escolhem a profissão docente. Por quê? / Fernanda Caline Casemiro Silveira. 2020.

173 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Adolescência. 2. Escolha profissional. 3. Docência. 4. Pensamento complexo.

I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas. II. Título.

CDU 37

ADOLESCENTES ESCOLHEM A PROFISSÃO DOCENTE. POR QUÊ?

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por:

Orientadora: Prof^a. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE

Examinador I: Prof. Dr. Roberto Gimenez – UNICID

Examinador II: Prof.^a. Dra. Lúcia Maria Gonzales Barbosa – UNINOVE

Suplente: Prof.^a. Dra. Janaína Gonçalves – UNIFIEO

Suplente: Prof.^a. Dra. Rosemary Roggero – UNINOVE

Mestranda: Fernanda Caline Casemiro Silveira

Aprovada em ____ / ____ / ____

Dedico esta pesquisa a todos os professores que tive ao longo de minha formação acadêmica, aos futuros docentes que participaram como entrevistados e, em especial, aos meus pais e meu marido, que foram essenciais durante todo o curso da pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, pelos caminhos percorridos para chegar até este momento acadêmico. Sou grata pela vida e pela faísca de curiosidade presente em minha mente, que me instiga a aprender sempre mais e a nunca estar satisfeita com as verdades absolutas estabelecidas.

Sou grata aos meus pais por terem feito tanto por mim e pelo meu irmão, dentro de suas condições econômicas, e por terem sempre acreditado que a maior herança que poderiam nos deixar era a educação. E, atualmente, apesar de não saberem o porquê de eu ainda gostar tanto de estudar e sacrificar outras atividades por isso, apoiaram-me neste trajeto acadêmico.

Minha sincera gratidão ao meu marido, que vivenciou toda a pós-graduação comigo, como noivo e esposo, com quem divido as alegrias e as dificuldades do dia a dia. Agradeço-o pela paciência nos momentos de minhas crises de ansiedade, por todo o incentivo para continuar e por acreditar no meu potencial. A convivência diária me fez acreditar que não haveria companhia melhor para compartilhar esses momentos do que a dele, apesar da loucura que fizemos ao decidirmos nos casar no meio do curso do mestrado.

Agradeço aos meus familiares e amigos pela compreensão, pela ausência em eventos importantes de confraternização, devido à necessidade de cumprir as atividades acadêmicas.

À Luciana Latarini Ginezi, expresse minha gratidão pelos ensinamentos pedagógicos, pelas oportunidades de crescimento profissional e por fomentar a minha vontade de realizar o curso de pós-graduação stricto-sensu, atitudes que contribuíram para a minha formação como educadora.

À minha amiga e parceira de trabalho Amarilis de Lima Campos, que esteve comigo durante dois anos diariamente me dando suporte profissional e emocional, colaborando positivamente para que eu não desistisse, frente aos obstáculos que apareceram no caminho, por quem tenho muita admiração, pela calma e destreza com que desempenha tudo o que se propõe a executar.

Gratidão pela belíssima amizade construída durante os últimos dois anos com a discente Ângela de Carvalho Bernardes, companheira na realização de disciplinas e trabalhos acadêmicos, pelos dias de cultivo, por ouvir os desabafos, por me inspirar e me acalmar em diversos momentos. Tenho a certeza de que me acompanhará em outros trajetos da minha vida.

Meus sinceros agradecimentos às minhas primas, Juliana Silveira Claro e Giovana Silveira Claro, que me apoiaram e me inspiraram para a elaboração desta pesquisa.

Gratidão aos adolescentes que aceitaram participar das entrevistas e colaboraram voluntariamente com os seus relatos, permitindo, assim, que este estudo acontecesse.

Não poderia deixar de regradar à Prof.^a. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, por toda a orientação direcionada a mim enquanto sua orientanda, pela paciência e por compartilhar tanto conhecimento comigo e com os demais alunos em suas aulas.

À Prof.^a. Dra. Cleide Rita Silvério, pelo ensinamento teórico por meio de uma perspectiva poética, por oportunizar o pensar complexo em ambientes exteriores à sala de aula, fazendo-me perceber a pertinência do conhecimento que estávamos construindo.

Sou grata aos Profs. Drs. Marcos Antônio Lorieri, Antônio Joaquim Severino e José Eustáquio Romão, por contribuírem de forma tão significativa para minha formação acadêmica mediante as discussões e reflexões propostas no curso de suas disciplinas.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pelo ensejo e pela concessão de bolsa de estudos para o curso de mestrado, e à Cristiane de Marco Soares, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela disponibilidade e prontidão quando precisei de qualquer auxílio relacionado a procedimentos da secretaria.

À Prof.^a. Dra. Lúcia Maria Gonzales Barbosa e ao Prof. Dr. Roberto Gimenez, por terem aceitado, prontamente, participar de minha banca e pelas contribuições oferecidas para o encaminhamento e conclusão desta dissertação.

À *Avon Foundation for Women*, pela concessão do prêmio em forma de bolsa de estudos por meio do *Avon Foundation Representative Global Scholarship Programme*.

À Raiane Kely Carvalho Félix, que fez todo o trabalho de revisão desta dissertação.

Ao meu professor de matemática dos ensinamentos fundamental e médio, Flávio Máximo, que me incentivou a lutar para atingir meus objetivos e, apesar de não ter me incentivado a seguir a carreira docente, sempre me disse que eu poderia ser o que quisesse. Aos meus professores de língua inglesa, Isa, Divânia, Cristina e Amilcar, que são inspirações para o meu exercício como educadora.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a minha formação humana, acadêmica e profissional nesses quase trinta anos de existência.

Viver é uma aventura. Desde a infância, da escola até a adolescência, idade das grandes aspirações e das grandes revoltas, no momento de fazer as grandes escolhas da vida, amor, família, trabalho, e em todas as idades até o fim da vida, cada ser humano se depara com o risco do erro e da ilusão, do conhecimento fragmentário ou parcial.

Edgar Morin

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Edgar Morin

SILVEIRA, Fernanda Caline Casemiro. Adolescentes escolhem a profissão docente. Por quê? São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa a escolha da docência por adolescentes matriculados nos primeiros e segundos semestres de cursos de licenciaturas, a fim de verificar e analisar motivações e influências para serem professores. A opção por esse ofício ocorre em um cenário em que a eleição da profissão em questão decresce, além de ser desvalorizada social e financeiramente, segundo a literatura pesquisada. O referencial teórico desta dissertação é o pensamento complexo, que contempla três princípios operadores: hologramático, recursivo e dialógico; os complexos imaginários, por meio de processos de identificação-projeção-transferência e a compreensão humana. A abordagem qualitativa é empregada por meio de entrevistas abertas com quinze estudantes nos semestres iniciais do Ensino Superior, de quatro áreas: Filosofia, Geografia, História e Letras, que foram transcritas manual e integralmente para serem inseridas no trabalho. A partir das narrativas dos entrevistados sobre a opção pelo ofício pedagógico, foram levantadas quatro unidades de significado comuns: Adolescência e processo de escolha profissional; Identificação com o professor; O ambiente e a experiência escolar e A educação como ferramenta de transformação. As análises indicam a adolescência como período em que ocorre a decisão ocupacional, entretanto os fatores preponderantes neste movimento divergem das concepções comuns às teorias de escolha profissional. Há a influência fundamental dos docentes, permeada pelos processos de identificação-projeção-transferência, que são vistos pelos adolescentes como inspiração e exemplos a serem seguidos. O ambiente e a experiência escolar dos jovens que almejam seguir carreira na educação se constituem como partes significativas, em uma relação antagônica e complementar, pois tanto as experiências positivas quanto as negativas integram o conjunto de razões pelas quais os sujeitos escolhem ser professores. A motivação para a eleição do ofício pedagógico é, majoritariamente, fazer da educação uma ferramenta para a transformação social e educacional, além de impactar a vida dos educandos como eles foram impactados pelos seus educadores.

Palavras-chave: Adolescência. Escolha profissional. Docência. Pensamento Complexo.

ABSTRACT

This study has as its main topic the adolescents' choice for teaching, who are enrolled in the first and second semesters of undergraduation bachelor courses and it aims to verify and analyze their motivations and influences to become teachers. According to literature research, this option occurs in a scenario that the election for this profession is decreasing, besides the career social and economic disregard. The theoretical referential is based on Edgar Morin's Complex Thought, which embodies: three main operating principles, holographic, recursive and dialogical; imaginary complexes, through identification-projection processes and human comprehension. The qualitative approach is applied using open interviews with fifteen students attending Higher Education initial semesters, majoring in: Philosophy, Geography, History and Arts. The interviews were manually and fully transcribed in order to be included in this paper. Four common meanings units emerged from the interviews: Adolescence and career choice process; Identification with the teacher; The school environment and experience and Education as a changing tool. The analyses have indicated that the professional decision occurs within adolescence, nevertheless the leading factors due to this movement differ from the career choice theories. The teachers compose an utmost influence on the interviewees' choice, which is permeated by the identification-projection-transference processes, they are inspiration figures and examples to be followed in the students' point of view. The teenagers' school environment and experience represent a significant role in their aspiration to work in education, although in an antagonist and complementary relation, considering that both positive and negative events compose the group of reasons why the bachelors have chosen the pedagogic career. Mostly, the teaching profession election's motivation is the youth willingness to turn education into a social and educational change tool, besides affecting their future learners lives as their own educators have done in the past.

Keywords: Adolescence. Career choice. Teaching. Complex Thought.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar la elección de la docencia por jóvenes matriculados en los dos primeros semestres de curso de licenciatura, con el fin de verificar y analizar motivaciones e influencias que los llevan a elegir la profesión. La opción por esta ocupación sucede en un pronóstico de descenso de la selección del magisterio, además de ser un oficio devaluado social y financieramente, según la literatura investigada. El referencial teórico de esta disertación es el pensamiento complejo, que considera tres principios rectores: hologramático, recursivo y dialógico; los complejos imaginarios, mediante procesos de identificación-proyección-transferencia y comprensión humana. El enfoque cualitativo es utilizado por medio de entrevistas abiertas con quince estudiantes de los semestres iniciales de la Enseñanza Superior, de cuatro áreas: Filosofía, Geografía, Historia y Letras, que han sido transcritas manual e íntegramente para que puedan ser inseridas en el trabajo. A partir de las narrativas de los entrevistados sobre la opción por el oficio pedagógico, han sido propuestas cuatro unidades de significado comunes: Adolescencia y proceso de decisión profesional; Identificación con el profesor; El entorno y la experiencia escolar y La educación como herramienta de transformación. Los análisis indican la adolescencia como periodo de decisión ocupacional, pero los factores preponderantes en este sentido difieren de las concepciones habituales sobre teorías de elección profesional. Hay una influencia esencial de los docentes, fundamentada por los procesos de identificación-proyección-transferencia, que se ven por los adolescentes como inspiración y ejemplos que seguir. Los alrededores y la experiencia escolar de los jóvenes que desean se convertir en educadores son partes significativas, medio a una relación antagónica y complementaria, pues tanto las experiencias positivas como las negativas integran el conjunto de razones por las cuales esos sujetos eligen ser profesores. La motivación para la elección es, en general, utilizar la educación como instrumento de cambio social, además de influir en la vida de los alumnos como ellos han sido influidos por sus educadores.

Palabras clave: Adolescencia. Decisión profesional. Docencia. Pensamiento Complejo.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Teses e dissertações sobre a escolha profissional pela docência por estudantes universitários publicadas entre os anos de 2013 a 2018.....	29
---	----

SIGLAS

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

LIPEFH – Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

FENAM – Federação Nacional dos Médicos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

OMS - Organização Mundial da Saúde

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

PIT – Projeção-Identificação-Transferência

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

SUMÁRIO

1	CAMINHO PERCORRIDO E O OBJETO DE PESQUISA.....	15
2	O QUE JÁ FOI DITO SOBRE A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	28
3	O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA	38
3.1.	O PERÍODO DA ESCOLHA.....	38
3.2.	ENTENDENDO A ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA	40
4	REFERENCIAL TEÓRICO: O PENSAMENTO COMPLEXO.....	52
4.1.	A TESSITURA DA COMPLEXIDADE.....	54
4.2.	AS LINHAS QUE TECEM O SUJEITO HUMANO	56
4.3.	O TECIDO IMAGINÁRIO	61
4.4.	A INCOMPREENSÃO E A COMPREENSÃO HUMANA	67
5	O PERCURSO TRAÇADO.....	70
5.1.	O PRIMEIRO CONTATO E A BUSCA POR SUJEITOS	71
5.2.	OS ENTREVISTADOS.....	75
6	COMPREENDENDO A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	80
6.1.	ADOLESCÊNCIA E PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL	80
6.2.	IDENTIFICAÇÃO COM O PROFESSOR	85
6.3.	O AMBIENTE E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR	89
6.4.	A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO	94
7	CONSIDERAÇÕES.....	102
8	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE	113
	ANEXO.....	172

1 CAMINHO PERCORRIDO E O OBJETO DE PESQUISA

A crença de que somos predestinados a ter esta ou aquela profissão não faz parte de meu conjunto de convicções. Entretanto, nunca concordei que a escolha profissional aos dezessete ou dezoito anos poderia ser um feito acertado. Não escolhi ser educadora, ao sair do ensino médio, mas acredito que o caminho por mim percorrido acabou levando-me a tal ofício. Ao falar de minha trajetória, vejo a necessidade de contextualizar a questão educacional na minha história pessoal, familiar e acadêmica.

Para meus antecessores – avós e pais –, frequentar a escola não era uma opção. Eles eram obrigados a trabalhar para sustentar e prover o mínimo de condições para a sobrevivência das famílias, que, para os padrões de hoje, podem ser consideradas grandes – meus avós paternos tiveram dezoito filhos; os maternos, doze. As atividades de trabalho iniciavam logo na infância, ocupando o tempo que deveria ser dedicado aos estudos, já que a prioridade era ter o que comer, e não conhecimento.

Meus progenitores viviam em condições de extrema pobreza no sertão paraibano – onde nasceram –, começaram a trabalhar na roça aos cinco anos de idade, sendo responsáveis por “limpar o mato” e carregar galões de água. Nesse contexto, as crianças só poderiam ir à escola após terminarem suas atividades laborais e se os pais dessem permissão. Minha mãe só conheceu a educação escolar aos dez anos de idade – as aulas aconteciam em um cômodo de uma casa, cedida por um proprietário de um grande sítio da região, no período da tarde, respeitando o horário matutino de trabalho dos alunos.

Para ir à escola, as crianças tinham de andar alguns quilômetros, por estradas de terra, sem terem tido o que comer de manhã. Na volta, caminhavam por cerca de uma hora, tendo a fome como acompanhante e sem a certeza de que teriam com o que suprir a orexia ao chegar em casa à noite. O acesso à educação era escasso, dificultado por questões de estrutura e até mesmo pelo desconforto do estômago vazio durante o período de estudo. Além disso, na zona rural, era possível cursar apenas os quatro primeiros anos da educação básica, sendo necessário mudar-se de cidade para continuar os estudos, devido à ausência de escolas que oferecessem as demais séries no local em que viviam.

Aos vinte anos, movida pelo desejo do saber, minha mãe se deslocou para a zona urbana, buscou abrigo em uma casa de parentes, sujeitando-se ao trabalho de doméstica como moeda de troca pelo teto e pela comida. Nas condições descritas, cursou apenas as quinta e sexta séries do ensino básico da época. Contudo, na diligência por uma “vida melhor”, migrou para o estado de São Paulo – a convite do meu pai, que já morava na região metropolitana paulista e

trabalhava como metalúrgico – e, mais uma vez, teve de abdicar dos estudos para dedicar-se às atividades que garantiriam seu sustento em sua nova jornada.

Meu pai estudou até a quarta série, mudou-se para o Sudeste aos dezessete anos, comprou o diploma de Ensino Médio, fez curso técnico e trabalhou como metalúrgico, dos dezessete aos cinquenta e sete anos – hoje, é aposentado por invalidez. Quando questionado sobre o porquê de não ter continuado os estudos, sendo notória a sua habilidade com os números – poderia ter sido um engenheiro, quem sabe –, sua resposta era de que ele precisava priorizar a comida em nossa mesa, em detrimento de sua vontade de se formar em uma faculdade.

Após o casamento, minha mãe não seguiu o sonho de se formar no ensino básico, tampouco o de trabalhar fora de casa. Ela sujeitou-se à vontade do marido, de ser exclusivamente do lar, dedicando-se à criação e educação dos filhos, enquanto ele labutava incansavelmente. A história dos meus tios, tias e primos mais velhos foi praticamente a mesma. Entre os 27 irmãos e irmãs dos meus pais (16 do lado paterno e 11 do lado materno), apenas dois chegaram a cursar, tardiamente, um curso de nível superior, sendo um formado em nível tecnólogo e outro licenciou-se em Geografia. Os demais não chegaram ao Ensino Superior, ou sequer ao final do ciclo básico, nem tiveram a chance de escolher uma profissão na adolescência.

Minha história com a educação é bem diferente, mas não tão distante das de meus antepassados. Eu sempre quis estudar, assim como minha mãe; tinha curiosidade a respeito de tudo, queria saber os porquês disso e daquilo. Lembro-me, quando era bem pequena, de querer ficar naquele lugar – acompanhava minha mãe quando ela levava meu irmão mais velho à escola –, cheio de coisas coloridas, lápis coloridos, livros e letras.

Iniciei minha educação na escola pública, aos cinco anos de idade, e permaneci na rede pública até completar o Ensino Médio. Ao longo do caminho, eu percebi meu gosto por aprender – ainda gosto – e não necessariamente pelo ambiente institucional. Na adolescência, eu me lembro de gostar de ter certo destaque por ser “inteligente”, que para mim era nada mais do que cumprir com as minhas obrigações na condição de aluna: ler os textos, fazer as lições (raramente havia lição de casa), dedicar-me à execução das tarefas e trabalhos acadêmicos, escutar o que os professores diziam com atenção e ter bom desempenho nas provas. Os bons resultados nas avaliações e o elogio dos professores superavam, em partes, o efeito do *bullying*, porque me tiravam da posição de gordinha da turma para a de inteligente. Apesar disso, eu nunca me considerei muito inteligente, eu apenas gostava de aprender coisas novas e não entendia (ainda não entendo) como as outras pessoas poderiam não gostar.

Porém, ser a pessoa que conseguia entender os conteúdos e a que sabia “de tudo” da turma logo se tornaria um ponto negativo, fomentando, novamente, o *bullying*, levando-me a calar em sala de aula, para deixar que os outros falassem, a fim de não receber os olhares maldosos daqueles que, nem sempre, se dedicavam a aprender. Ainda recebia as medalhas de destaque da turma, motivo de orgulho e vergonha pessoal por ter tido as melhores notas naquele período.

Graças ao esforço dos meus pais, eu tive a oportunidade de iniciar um curso de inglês, aos onze anos de idade, em uma boa escola de idiomas. As aulas eram fascinantes, muito animadas, repletas de atividades lúdicas. A única coisa que me incomodava era quando nos questionavam sobre as férias. Além de estudar nos melhores colégios da cidade, meus colegas de turma viajavam à Disney ou à Europa nos recessos escolares, enquanto eu passava as férias em casa ou na Paraíba – encarando quase três mil quilômetros de estrada em um carro. Isso fazia-me ter vergonha da minha condição, e, simultaneamente, despertava o desejo de granjear o que aquelas pessoas tinham.

Quando os professores do curso de idioma questionavam sobre as disciplinas que mais gostávamos na escola regular, alguns alunos respondiam que era robótica, e eu nem sabia o que era aquilo – tal disciplina inexistia na instituição onde eu era matriculada –, tinha dificuldade em entender que as escolas não ensinavam as mesmas coisas. Também me incomodava o fato de eu poder estudar inglês em escola particular e a maioria dos outros alunos da rede pública não terem a mesma oportunidade. Na minha concepção, todos deveriam ter igual acesso à educação.

Na sexta série, eu comecei a ajudar e ensinar meus colegas nas aulas de inglês, a pedido da professora. Algumas vezes, a própria docente tirava dúvidas da disciplina comigo. Eu gostava de expor o que eu aprendia no curso de idiomas para as outras pessoas, gostava de ver o sorriso no rosto deles quando, depois da minha explicação, as suas dificuldades eram solucionadas e diziam que os conteúdos pareciam mais fáceis da forma como eu explanava.

Aos doze anos, eu comecei a trabalhar como aprendiz porque queria ter meu próprio dinheiro. No Centro de Integração Infante Juvenil de Mauá (conhecido como Guarda Mirim), instituição que recrutava os aprendizes para as empresas, havia muitos adolescentes desfavorecidos economicamente. Aos treze anos, alguns colegas me disseram que o sonho deles era aprender a língua inglesa, e isso me afetou. Pedi autorização aos gestores do local para ensinar o idioma aos interessados, sendo consentida a abertura de uma turma para que eu ministrasse as aulas no dia da semana em que eu cumpria o expediente no local. Todavia, o

curso durou apenas dois meses, devido aos horários das outras atividades da instituição. Essa foi a minha primeira experiência em sala de aula.

Dos doze aos dezessete anos, trabalhei como aprendiz em uma multinacional no período matutino, estudava no vespertino e fazia cursos de idioma e informática à noite, sendo essa a configuração de minha rotina na adolescência. Segundo meus pais, o conhecimento da língua inglesa e o tecnológico eram essenciais para a minha vida profissional, além de o conhecimento ser a única via para ter um futuro melhor. Eles diziam que a educação era a maior herança que poderiam me proporcionar, dentro de seus limites. Fui a primeira da família inteira (considerando meus avós, meus vinte e sete tios e cinquenta e nove primos de primeiro grau) a fazer um intercâmbio, aos dezessete anos, do qual voltei com a difícil missão de escolher a profissão para a vida toda, pois o vestibular aconteceria em breve, já que era o último ano do Ensino Médio.

Eu não sabia qual carreira gostaria de seguir aos dezoito anos. Não queria ser professora. Meus professores diziam que eu poderia ser qualquer coisa, exceto professora, porque era muito inteligente para escolher tal ofício. Na infância e início da adolescência, eu nutria a vontade de ser escritora de contos. Lembro-me do primeiro livrinho escrito por mim aos nove anos, contendo uma pequena história ilustrada, o qual ofereci para os meus colegas de classe ao preço de cinquenta centavos. Vendi duas cópias feitas à mão. Na adolescência, eu passava horas a fio criando contos e poesias, a maioria deles baseados em acontecimentos de minha rotina, da vida escolar, encontrando na escrita uma forma de refúgio e expressão das emoções relacionadas ao amor, ao *bullying*, à amizade e às demais questões adolescentes.

Eu almejava trabalhar com algo relacionado à língua inglesa. Prestei vestibular para Comércio Exterior e passei, no entanto, não formou turma na universidade que havia escolhido. A convite de alguns colegas, participei de um concurso para um curso técnico em uma escola do Centro Paula Souza e fui aprovada em segundo lugar. Cursei o Técnico em Contabilidade por três semestres, época também em que tive a oportunidade de estagiar em um escritório da área e de descobrir que não estava no lugar nem profissão certos. Nesse período de estudo e trabalho na área contábil, recordo-me de, ao chegar em casa, encontrar recortes de jornais ou papéis impressos com vagas para professores de inglês na escrivania de meu quarto, deixados pelo meu irmão, pois, segundo ele, eu deveria ser professora e não contabilista.

Ao escolher o curso superior em 2011, aos vinte anos, optei por cursar o bacharelado em Tradução e Interpretação, muito próximo – em relação a conteúdos específicos de língua inglesa – ao curso de licenciatura em Letras, exceto pela ausência de disciplinas de didática e

práticas de ensino. A escolha do curso de graduação foi influenciada pelo gosto pela leitura e escrita; já a não opção pela licenciatura era justamente para fugir da profissão docente.

Logo após o ingresso na universidade, tive a segunda experiência com o ensino. Isso ocorreu devido à insistência de uma amiga para que eu lhe ensinasse inglês. A proximidade e a identificação com a prática de ensino somadas à insatisfação com o emprego me levaram à candidatura para uma vaga de instrutora de língua inglesa em uma escola de idiomas. A aprovação no processo seletivo contribuiu para a troca do escritório pela sala de aula, da qual não saí mais.

Soa utópico dizer que, ao educar e ao ensinar algo a alguém, doamos uma parte de nós. Além disso, ao socializar o que sabemos, tornamos válido o conhecimento quando o outro pode usufruir dele; esse é o sentimento advindo de minha prática enquanto educadora. Desde a primeira experiência em sala de aula, a aquisição de conhecimento acerca de práticas pedagógicas e didática deu-se por pesquisas em meio eletrônico, leitura de livros e participação em eventos relacionados ao ensino de língua estrangeira.

Entre os anos de 2011 e 2015, lecionei para alunos de todas as faixas etárias, tanto em escolas de idiomas como professora particular. A maioria dos companheiros de trabalho não gostavam de dar aulas aos adolescentes porque eles falavam demais, não sabiam o que queriam da vida, não prestavam atenção ao que era dito a eles, falavam de assuntos aleatórios durante a aula e atrapalhavam o andamento do cronograma dos cursos. Eu gostava muito dos adolescentes. Ao meu olhar, grande parte dos adolescentes são realmente inquietos, no entanto, eles têm vontade de aprender o novo, desde que o conhecimento seja pertinente à realidade deles.

Em minha atuação como instrutora e professora de língua inglesa, pude acompanhar muitos adolescentes em processo de decisão profissional, assim como suas angústias ao passarem por um teste de conhecimentos que definiria suas vidas dali para a frente, comumente chamado de vestibular. Além da preocupação constante com o exame sobre os conhecimentos adquiridos em sua trajetória escolar para ingressar em um curso universitário, os adolescentes costumavam me questionar sobre como eu havia descoberto o que eu queria fazer depois de a “escola acabar”, se eu era professora porque eu queria ou se seria apenas uma ocupação transitória e por que eles deveriam escolher o que queriam fazer para o resto da vida, aos dezessete ou dezoito anos. Eu não tinha vergonha de não ter uma resposta pronta para os seus questionamentos, porém não deixava de dizer que a minha primeira escolha não havia sido a educação.

Os jovens relatavam que a pressão dos familiares para optarem por uma profissão lucrativa financeiramente pesava sobre a decisão deles. Os questionamentos e relatos ouvidos em sala de aula, às vésperas do vestibular, sempre me faziam refletir sobre tal momento na vida do adolescente, mas não investigava o tema de forma mais profunda.

De 2015 a 2019, trabalhei no centro de idiomas de uma universidade, na função de instrutora de cursos livres. Sob minha supervisão, havia um grupo de monitores¹ que aplicavam oficinas de língua inglesa². A faixa etária do grupo de monitores era diversificada; havia monitores de dezoito anos e monitores de cinquenta anos ou mais. Era comum questionarmos os monitores sobre o porquê de eles terem escolhido trabalhar como educadores. Intrigava-me a constante resposta, dos mais novos aos mais velhos, de que não sabiam responder a tal pergunta, mas que não conseguiam se imaginar em outro tipo de ofício.

Em 2017, ao final da pós-graduação *lato-sensu* em Formação de Docentes para o Ensino Superior, tive o prazer de ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto-sensu* da Universidade Nove de Julho, na Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). Como aluna especial, inscrevi-me na disciplina de Subjetividade e Educação e conheci a teoria do Pensamento Complexo, de Edgar Morin. Participava, na condição de aluna ouvinte, dos seminários de pesquisa da LIPEFH, nos quais eram apresentadas questões da educação e da adolescência. Em um desses seminários, a escolha profissional foi tema de discussão. Aliado aos diálogos e leitura acerca da subjetividade, esse tema instigou-me a pensar sobre a opção do adolescente pela profissão docente no atual contexto brasileiro.

A eleição de um ofício e a formação profissional estão permeadas pela história de vida do sujeito, na qual as condições social, econômica e cultural do indivíduo estão incluídas, já que todas as ações humanas são realizadas dentro de um contexto social e cada futuro profissional desenvolverá suas atividades no “[...] seio da sociedade [...]” (SEVERINO, 2017, p. 46). Portanto, o ofício eleito pelo jovem após o ensino médio implicará no seu futuro campo de trabalho, além de o ofício ser o meio do indivíduo produzir para a sociedade e contribuir para a manutenção ou mudança dela. Um professor poderia contribuir com a socialização e produção de conhecimento, enquanto os cientistas da saúde e suas pesquisas laboratoriais possibilitam avanços no conhecimento sobre doenças e seus possíveis tratamentos. Segundo Severino (2017), todas as profissões estão relacionadas com o cuidado pela vida, mesmo que em diferentes aspectos, porque o trabalho realizado por uma pessoa afeta a sua própria vida e

¹ Os monitores eram estagiários remunerados que cursavam Letras-Inglês na universidade.

² As oficinas eram atividades extracurriculares de monitoria oferecidas aos alunos para aprimorarem seus conhecimentos em língua inglesa.

as vidas dos demais indivíduos que consomem o produto de sua atividade ocupacional ou serviço prestado à sociedade.

Ser professor vai além da função de transmissor de conhecimentos, é um ofício de caráter social (LEHMAN, 1999). Para o exercício da profissão, é fundamental que o sujeito tenha amor pelo que faz para ultrapassar a barreira da desmoralização sofrida pela classe (MORIN, 2015a). A docência é um ofício multifacetado, visto que, além da função central de ensino, auxilia na construção de valores, na formação intelectual e no desenvolvimento humano dos indivíduos (MOREIRA e CHAMON, 2015), engloba questões subjetivas, em razão de a atuação do professor ocorrer na relação direta com outras pessoas, incluindo desafios culturais, sociais e econômicos particulares (GATTI, 2019). Cada escola, cada sala de aula e cada aluno são oriundos de contextos diferentes, sendo dever do educador compreender as realidades que compõem suas aulas e os valores de seus discentes (MORIN, 2015a).

A docência não está no topo das carreiras mais pretendidas por jovens³ que ingressam no ensino superior no Brasil, tampouco é uma profissão atrativa para a maioria dos concluintes do ensino médio na atualidade. Vê-se – em noticiários virtuais e televisivos – a constante afirmação de que o número de interessados em ser professor, no país, decresce, e, simultaneamente, são noticiadas as precárias condições de trabalho da classe, aliadas à luta – cuja vitória não se observa – por melhores salários e reconhecimento social do professorado (GATTI, 2019).

No referido cenário, a docência não se qualifica como a alternativa mais atraente para os sujeitos oriundos de uma sociedade de meio de produção capitalista, na qual o retorno financeiro e o reconhecimento social são fatores elementares na escolha de uma profissão (BOCK, 2018). Todas as proposições apresentadas poderiam ser meramente hipóteses do senso comum para a decrescente eleição da ocupação de educador por parte dos jovens em nosso país, entretanto elas constituem uma parte das explicações para a diminuição da procura, pelos concluintes do ensino médio, pelo ofício pedagógico profissão docente.

Em 2018, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou os resultados de uma investigação com adolescentes sobre as suas intenções ocupacionais no futuro. O relatório *Effective Teacher Policies* (OCDE, 2018) demonstrou que, no Brasil, 68,5% dos estudantes de 15 anos de idade aspiram a carreiras que exigem formação superior – a porcentagem brasileira está acima da média geral dos 69 países incluídos na

³ Esclarecimento sobre a utilização do termo “jovem”: nesta dissertação, os substantivos “adolescente” e “jovem” são utilizados indistintamente, ou seja, com a mesma denotação. O uso dos dois termos é uma escolha de estilística da escrita para evitar repetições da palavra “adolescente”.

pesquisa, que é de 50% – contudo, os inclinados ao professorado representam apenas 2,4% da população brasileira de 15 anos, enquanto a média internacional dos pretendentes à docência é de 4,2%. Aparentemente, as médias internacional e brasileira não são tão diferentes, senão pelo fato de a demanda por professores no Brasil ser superior às das demais nações participantes do estudo, e, por conseguinte, o número de interessados pela carreira é indicado no relatório como inferior à necessidade de futuros docentes no país.

As condições de trabalho, o reconhecimento social, o retorno financeiro inferior aos das profissões equivalentes ao nível de formação exigido para a atividade ocupacional e o respeito pela profissão advindo dos alunos e da sociedade são apontados como responsáveis pela baixa atratividade da carreira na educação (OCDE, 2018). Apesar de a formação de nível superior possibilitar uma remuneração inicial até três vezes mais alta do que a de um profissional de nível médio, o piso salarial do professor de educação básica não segue esse padrão.

No Brasil, os professores trabalham longas horas com turmas constituídas por um número elevado de alunos, quando comparadas aos padrões internacionais, mas o retorno financeiro não é correspondente ao volume de trabalho (OCDE, 2018). Esse fato constitui-se como desmotivador para a escolha da profissão, posto que “[...] no nível nacional, os resultados indicam que tanto os salários dos professores quanto o status social da profissão docente são associados, positivamente, às expectativas dos estudantes para trabalharem como professores[...]” (OCDE, 2018, p. 142)⁵, além de impulsionar potenciais docentes – jovens com alto desempenho acadêmico – a optarem por carreiras nas quais haja maior expectativa de retorno financeiro em detrimento da docência.

Em 2018, a Fundação Varkey⁶ publicou o Índice Global de *Status* de Professores (DOLTON, 2018), consequência de uma investigação comparativa sobre a concepção e

⁴ No original: “[...] at the country level, results indicate that both teachers’ salaries and the social status of the teaching profession are positively associated with students’ expectations to work as teachers [...]”. (OCDE, 2018, p. 142).

⁵ Todas as citações diretas de Dolton (2018) foram traduzidas pela autora da dissertação.

⁶ A Fundação Varkey é uma organização sem fins lucrativos fundada para aprimorar os padrões da educação para crianças desprivilegiadas ao redor do mundo. A nossa missão é ajudar para que cada criança tenha um bom professor. Com esse objetivo, nós trabalhamos na capacitação de professores, na organização de campanhas para promover a excelência na atuação prática dos professores nos níveis mais altos do fazer político, além de prover fomento para organizações parceiras que oferecem soluções inovadoras em apoio a nossa missão. (DOLTON, 2018, p. 4, tradução da autora desta dissertação). Em inglês: *The Varkey Foundation is a not-for-profit organisation established to improve the standards of education for underprivileged children throughout the world. Our mission is to help provide every child with a good teacher. We work towards this by building teacher capacity, mounting advocacy campaigns to promote excellence in teaching practice at the highest levels of policy making, and providing grants to partner organisations that offer innovative solutions in support of our mission.* (DOLTON, 2018, p. 4)

reconhecimento social da profissão docente em trinta e cinco países. O estudo mensurou o status dos professores em relação a ofícios que demandam níveis de formação similares e, em um primeiro momento, os pesquisadores solicitaram ao público geral (alunos e pais) e professores que ranqueassem algumas profissões – professor de ensino fundamental; professor de ensino médio; diretor de escola; médico; enfermeiro; bibliotecário; prefeito; assistente social; desenvolvedor de páginas da web; policial; engenheiro; advogado; contador; consultor administrativo (DOLTON, 2018)–, tendo como critérios o respeito direcionado a essas ocupações pela sociedade, assim como a remuneração advinda de cada atividade. As opiniões dos participantes de todos os países resultaram nas seguintes colocações das 14 profissões: médico; advogado; engenheiro; diretor de escola; policial; enfermeiro; contador; prefeito; consultor administrativo; professor de ensino fundamental; professor de ensino médio; desenvolvedor de páginas da web; assistente social e bibliotecário, sendo que médico e bibliotecário ocupam, respectivamente, as primeira e última posições do *ranking*.

Em um segundo momento, o público geral e os professores foram questionados sobre qual seria a profissão mais parecida com a de professor, levando em consideração os mesmos critérios utilizados na etapa anterior. Nos países em que o sistema de educação é valorizado e reconhecido socialmente, assim como o seu quadro de educadores, a concepção e a importância de um professor para a população é a mesma de que de um médico (DOLTON, 2018) e, coincidentemente, esses estados apresentam maior porcentagem de jovens aspirantes à profissão docente com o apoio de seus familiares para seguir a carreira na educação.

Os altos índices de valoração da docência estão diretamente relacionados à remuneração e ao respeito da sociedade pela ocupação, combinação de fatores que constitui a imagem positiva ou negativa da profissão (DOLTON, 2018). Ao passo que, na China, o público geral e os professores classificaram a docência como similar à medicina, o público geral brasileiro classificou os docentes como similares aos bibliotecários (que ficaram em último lugar no primeiro *ranking*), e os professores relacionaram o próprio ofício ao de enfermeiros. Ao observar os dados da Fundação Varkey, é possível perceber que, no ponto de vista dos educadores brasileiros, os níveis de respeito ao professorado e de prestígio da função que exercem são mais elevados do que no entendimento do público geral do país.

O Brasil ocupa a 35ª posição no *ranking* de status global dos professores, refletindo na atitude de desencorajamento dos pais para que os filhos se tornem professores no futuro (DOLTON, 2018). A soma dos dados apresentados parece implicar no fato de apenas 2,4% da população de quinze anos de idade pretender ser professor (OCDE, 2018). As pesquisas

internacionais citadas reforçam as proposições do senso comum sobre o discreto direcionamento à docência na atualidade brasileira.

A baixa remuneração como uma das razões para a não escolha pela docência, mesmo daqueles que seriam potenciais candidatos ao ofício pedagógico, é uma variável recorrente nos dois relatórios internacionais (DOLTON, 2018; OCDE, 2018). A fim de verificar a consistência desse dado no cenário brasileiro, realizou-se uma consulta sobre leis regulamentadoras, convenções coletivas de trabalho e regulamentações de conselhos profissionais acerca dos pisos salariais de algumas categorias que foram citadas no relatório de Dolton (2018), nas áreas da medicina, direito, engenharia, arquitetura, agronomia, veterinária e docência:

- Médico: o piso salarial regulamentado pela Lei N° 3.999, de 15 de dezembro de 1961, é de três vezes o salário-mínimo nacional para o cumprimento da carga horária de, no máximo, quatro horas diárias (BRASIL, 1961), sendo o valor estimado de R\$ 2.994,00 no exercício de 2019. Entretanto, o salário-mínimo sugerido pela Federação Nacional dos Médicos (FENAM), em 2018, para o cumprimento da carga horária de 20 horas semanais era de R\$ 14.134,58.
- Advogado: Segundo o artigo 19, da Lei n°. 8.906, de 04 de julho de 1994, a remuneração mínima do advogado deverá ser estabelecida por norma ou por meio de acordo coletivo ou convenção sindical (BRASIL, 1994). O Sindicato dos Advogados do Estado de São Paulo institui que o piso salarial dos profissionais inscritos no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil, com até um ano de inscrição, teria valor mensal de R\$ 3.057,50 para o exercício de 2017/2018 (SINDICATO DOS ADVOGADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO)⁷.
- Engenheiro / Arquiteto / Agrônomo / Veterinário: a Lei n°. 4.950-A, de 22 de abril de 1966, estabelece que o valor do salário desses profissionais deve ser, no mínimo, seis vezes maior do que o salário mínimo nacional (BRASIL, 1966) para o cumprimento da jornada de trabalho de até seis horas diárias. Destarte, em 2019, a estimativa salarial mensal para esses profissionais era de R\$ 5.988,00.
- Professor: a Lei n°. 11.738, de 16 de julho de 2008, determina o piso salarial do professor em território nacional e regulamenta a remuneração mínima mensal do profissional do magistério, que em 2019 era de R\$ 2.557,74, para o

⁷ O Sindicato dos Advogados do Estado de São Paulo foi utilizado como referência devido ao fato de ser o mesmo estado em que a pesquisa de mestrado foi realizada.

desempenho da carga horária de 40 horas semanais (BRASIL, 2008). No Estado de São Paulo, os vencimentos mensais dos profissionais iniciantes na Educação Básica, determinados para o ano de 2018⁸, era de R\$ 1.674,75, para o professor de Educação Básica I; para o de Educação Básica II, o pagamento era de 1.938,75 para o expediente de trinta horas semanais. Para os profissionais que cumprem quarenta horas semanais, os salário-base para os dois cargos citados eram de R\$ 2.233,01 e de R\$ 2.585,00, respectivamente (SÃO PAULO, 2018).

Em uma sociedade de meio de produção capitalista – como a brasileira –, a diferença salarial pode se constituir um elemento desmotivador para a eleição da docência, pela maioria dos concluintes do ensino médio. Contudo, é concebível que o interesse pela profissão seja motivado por razões discordantes do capitalismo, em que o retorno financeiro não é considerado como o aspecto mais importante no processo de decisão ocupacional do adolescente.

O Censo do Ensino Superior referente ao ano de 2017 – publicado em 2018 e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – demonstra que o número de matrículas em licenciaturas representa 19,3% (1.589.440) do total nacional (8.251.080) em cursos superiores em todo o território brasileiro, tanto em universidades públicas quanto privadas. Essa porcentagem diverge dos dados apontados nos relatórios internacionais. Todavia, deve-se levar em consideração o fato de os relatórios apresentados indicarem as intenções de escolha, enquanto o INEP (2018) retrata um passo posterior a isso: a decisão efetiva por determinado curso, sem distinção da faixa etária dos alunos envolvidos no censo e, ainda assim, a quantidade de interessados pela formação docente é inferior em comparação à soma dos alunos inscritos em outras faculdades. O índice de concluintes demonstra uma possível redução no número de alunos em licenciaturas, pois, em 2017, a porcentagem de estudantes no último ano da graduação era de 21%, dois por cento a mais do que a quantia de ingressantes nesse tipo de graduação na mesma data.

Os dados do INEP (2018) solidificam a questão da diminuição do interesse pela profissão docente, por parte dos jovens. Contudo, há indivíduos que se desviam da obviedade da eleição de uma ocupação com altas expectativas de ganho material e status social, ao optarem pelo ofício pedagógico. Bianchini (2017) indica que alguns jovens enxergam na educação uma ferramenta de transformação, tanto para suas próprias vidas quanto para a sociedade, sendo esse valor educacional capaz de superar as características negativas da profissão docente.

⁸ Até o momento de escrita deste capítulo (maio/2019), o aumento dos professores do Estado de São Paulo não havia sido anunciado pelo governo estadual para o exercício de 2019.

Romão diz que: “A pesquisa sempre mira além da fronteira onde chegou a humanidade em determinado campo de conhecimento.” (2015, p. 175) e, neste caso, os relatórios internacionais citados revelaram algumas razões pelas quais ocorre a desconsideração da carreira docente. Contudo, é necessário conhecer o que move os jovens a optarem pela docência no cenário apresentado, em que apenas 2,4% (OCDE, 2018) dos adolescentes brasileiros apresentam interesse pela profissão.

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a escolha de adolescentes pela docência, matriculados no primeiro ano de cursos de licenciatura. A decisão por um ofício e um curso superior pode ser desafiadora ao indivíduo aos dezessete ou dezoito anos de idade, que passa por transformações que vão desde seu corpo até o campo das ideias (ABERASTURY, 1981; BOCK, 2018; NEIVA, 2013; SOARES, 2002). As características apresentadas da profissão “perfeita” – bem remunerada, reconhecida socialmente, que tenha menos envolvimento de trabalhos braçal e manual, que se envolva com desenvolvimento intelectual (BOCK, 2018) - são antagônicas às características conhecidas sobre a classe docente no Brasil.

Destarte, os objetivos deste trabalho é identificar as motivações dos futuros professores, ao selecionar o ofício pedagógico e verificar quais são as influências sofridas pelos adolescentes e jovens, matriculados em cursos de licenciaturas, que almejam seguir a carreira docente.

As análises dos conteúdos das entrevistas com os adolescentes foram feitas e ancoradas na Teoria da Complexidade, nas obras de Edgar Morin, que tem como princípios operadores a recursividade, a relação dialógica entre antagônicos e complementares e o princípio hologramático, que considera que a parte está no todo, assim como o todo está na parte. Um estudante de licenciatura é, ao mesmo tempo, parte de um sistema de educação, no qual está sendo formado por outrem, assim como é um todo constituído em parte por esse mesmo sistema de educação que educará outros e será também educado por eles.

Para a investigação das questões estabelecidas, o procedimento metodológico escolhido foi a entrevista aberta, em uma abordagem qualitativa, para oportunizar a expressão dos adolescentes e jovens sobre a opção pelo ofício pedagógico, levando em consideração os aspectos subjetivos da complexa decisão envolvida na eleição de uma profissão. A seguir, há o anúncio dos capítulos e seus respectivos conteúdos (SEVERINO, 2016), a fim de indicar como a dissertação foi organizada

A dissertação foi construída de forma que o segundo capítulo seja composto pelo levantamento de teses e dissertações produzidas na área da educação, nos últimos cinco anos, acerca da escolha profissional pelo ofício docente com alunos de licenciaturas.

O terceiro capítulo é constituído pela apresentação de teorias relacionadas à decisão profissional e às influências que mobilizam o processo de decisão ocupacional dos adolescentes nesse contexto.

O próximo capítulo foi desenhado a fim de expor os princípios da teoria do Pensamento Complexo, pautados na concepção de Edgar Morin, utilizada como referencial teórico para a análise dos temas emergentes dos relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa.

O trajeto percorrido na busca por indivíduos, os contatos iniciais e os procedimentos metodológicos são explicitados no quinto capítulo.

O sexto capítulo é composto pelas análises das entrevistas, a partir de temas levantados no exercício de leitura e releitura dos dados coletados.

As considerações finais da investigação serão apontadas no sétimo capítulo.

As transcrições individuais das entrevistas com os adolescentes estão disponíveis no Apêndice.

2 O QUE JÁ FOI DITO SOBRE A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

O levantamento da produção acadêmica foi feito duas vezes. No primeiro levantamento, a pesquisa foi realizada somente no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os termos inseridos no campo de busca foram “adolescente, docência, escolha profissional” sem aspas, resultando em grande quantidade de trabalhos. Em seguida, com a aplicação dos filtros: ano de publicação, período de 2013 a 2018; grande área do conhecimento: Ciências Humanas, e área de conhecimento: Educação, obteve-se 5.194 trabalhos. Todos os títulos foram selecionados e copiados para um editor de textos, para a leitura e seleção das produções. Após a análise dos títulos para verificar a aderência com o objeto deste estudo, restaram 56 trabalhos. Na etapa posterior, de análise dos resumos das teses e dissertações, restaram 17 trabalhos. Todavia, devido à consulta com a ausência de aspas no campo de busca, uma nova consulta de dados foi realizada e incluída nesta dissertação.

O segundo levantamento da produção acadêmica foi feito em três fases. A primeira se deu pela perquirição nos catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponibilizados em seus sítios virtuais. Para a pesquisa, foram utilizados os termos “escolha profissional” e “escolha profissional no ensino médio”, ambas combinações digitadas entre aspas. Os filtros utilizados na seleção dos trabalhos foram: ano de publicação, compreendendo trabalhos defendidos entre 2013 e 2018; grande área do conhecimento: Ciências Humanas e área de conhecimento, a dissertação ou tese deveria ter sido produzida na área de Educação. Para a pesquisa com “escolha profissional”, foram localizados 55 trabalhos, enquanto a consulta utilizando “escolha profissional no ensino médio” não gerou resultados para os critérios estabelecidos nos dois sítios.

A segunda fase foi a seleção de trabalhos pela aderência ao tema do objeto de pesquisa desta dissertação, por meio da análise dos títulos, tendo como critério a presença do tema de escolha profissional no ensino médio e/ou escolha profissional pela docência. Do número inicial, restaram vinte e sete trabalhos, seis teses de doutorado e vinte e uma dissertações de mestrado.

A terceira etapa de tratamento dos resultados foi a identificação do objeto de pesquisa de cada produção acadêmica, por meio da leitura dos resumos e palavras-chave. Dos 55 trabalhos, 20 apresentavam objetos relacionados à escolha profissional e escolha pela docência. No exercício de análise da literatura especializada encontrada, foram identificados dois temas

de pesquisa recorrentes: 13 pesquisas, 10 dissertações e três teses tiveram como objeto a escolha profissional pela docência e foram realizadas com estudantes universitários de cursos de licenciatura ou com professores iniciantes na carreira; enquanto as outras sete, seis de mestrado e uma de doutorado, investigaram a escolha profissional no ensino médio, porém sem o direcionamento para a opção por uma carreira específica. Portanto, constam, neste capítulo, as treze produções que apresentaram objetos de pesquisa semelhantes ao desta dissertação, mas vale ressaltar que em nenhuma delas houve a utilização do Pensamento Complexo como referencial teórico.

O levantamento de teses e dissertações foi organizado em um quadro:

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a escolha profissional pela docência por estudantes universitários publicadas entre os anos de 2013 a 2018:

	Título	Autor	Instituição	Pós-graduação	Ano
1	Quem quer ser professor ou professora? Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ	FERNANDES, Neiva Santos Masson	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	2013
2	O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social	FERREIRA, Marcos Felipe	Universidade de Brasília	Mestrado	2013
3	Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes	FASSINA, Roseneide	Universidade Católica de Santos	Mestrado	2013
4	Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil	DUARTE, Alexandre William Barbosa	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	2013
5	O magistério como opção de carreira: estudo sobre os fatores contributivos para a escolha do curso de pedagogia em uma universidade pública	YADA, Jackeline Kyoko	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado	2015
6	A escolha do magistério como carreira: Por quê (não)?	PALAZZO, Janete	Universidade Católica de Brasília	Doutorado	2015
7	O alunado do curso de Pedagogia de instituições públicas e privadas diversificadas: escolha da profissão, práticas culturais e planos profissionais	SILVA, Milena Colazingari da	Universidade de São Paulo	Doutorado	2015
8	O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações	BRANCO, Amanda Castelo	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	2015
9	Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura	NUNES, Daniel de Freitas.	Universidade de Brasília	Mestrado	2015

10	A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física	LIMA, Sabrina Aparecida de	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	2016
11	A escolha da licenciatura em matemática na Unesp: O que dizem os ingressantes	CARVALHO, Luiz Fernando	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado	2017
12	Encontros com jovens: A escolha pelo curso de pedagogia e o sentido de tornar-se professor	BIANCHINI, Roberta Luciana Custodio	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	2017
13	Habitus, representação social e formação docente: a escolha profissional do curso de Pedagogia por alunos de uma universidade federal do Nordeste brasileiro	OLIVEIRA, Carla Dolores Menezes de.	Universidade Federal do Ceará	Mestrado	2018

Fonte: elaboração própria.

A seguir, há uma descrição dos objetos de pesquisa, metodologias e resultados das teses e dissertações listadas no Quadro 1, resultante da leitura das publicações. Posteriormente à apresentação de cada trabalho, há uma análise sobre como este estudo se diferencia da literatura já produzida.

Fernandes (2013) realizou uma pesquisa com 450 graduandos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da (UERJ). Seu objeto de pesquisa era o alunado dos cursos de licenciatura da UERJ, tanto dos semestres iniciais quanto dos períodos finais, por meio de uma investigação exploratória, buscando elucidar quais eram as expectativas dos licenciandos para a profissão docente; a percepção deles sobre os professores e, ainda, a intenção positiva ou negativa dos jovens universitários para a atuação pedagógica após a conclusão da licenciatura. O último questionamento é, segundo Fernandes (2013), de extrema relevância, devido ao desprestígio social atribuído à carreira docente, e conclui que os jovens optam pela carreira contrariando o cenário histórico-social – desvalorização social e financeira – em que a pesquisa foi realizada.

Ferreira (2013) analisou a atratividade da carreira docente para alunos ingressantes no ensino superior, tendo como premissa a relação com políticas públicas de expansão do ensino superior no Brasil. A pesquisa retrata o histórico da Pedagogia no Brasil e da formação do pedagogo ao longo dos anos, avaliando de forma comparativa: os perfis socioeconômicos dos alunos dos cursos de Pedagogia e de cursos de grande público como Administração, Ciências Contábeis e Direito; a oferta de vagas para tais cursos e a facilidade de acesso às faculdades, de acordo com os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no período de 2004 a 2012. Ferreira (2013) apontou como fatores atrativos do curso de Pedagogia: a

facilitação para ingresso nas universidades, em especial para cursos privados, e a estabilidade da carreira em relação ao desemprego.

Fassina (2013) tinha como objeto a escolha profissional de pedagogas iniciantes inseridas no campo profissional da educação. Ademais, sua pesquisa buscou elucidar quais eram as concepções das pedagogas sobre docência e pedagogia. A autora conclui que, apesar de a estima da profissão docente estar mais baixa em alguns aspectos, as jovens professoras entrevistadas para sua pesquisa optaram pela carreira docente movidas pelo sonho infantil de ensinar, pela estima à função de educar e contribuir com seus conhecimentos na formação das crianças.

Em pesquisa similar à de Ferreira (2013), Duarte (2013) investigou a atratividade da carreira docente na educação básica nos estados de Minas Gerais e Pernambuco. Como procedimentos metodológicos, foram adotadas as pesquisas bibliográfica e documental acerca de políticas públicas – relacionadas à valorização da carreira docente na educação básica nos estados de Minas Gerais e Pernambuco –, com o objetivo de verificar quais seriam as razões para a permanência do quadro e escasso interesse pelo magistério. Segundo Duarte, “[...] parte da literatura que trata sobre a carreira do magistério na rede pública de ensino no Brasil, em suas diversas perspectivas, aponta um intenso processo de precarização e desvalorização do trabalho docente [...]” (2013, p. 64). O autor constatou que, afora a existência de um movimento de políticas para a valorização da carreira docente para o ciclo básico, há poucos ingressantes nos cursos de licenciatura, além de o professorado estar passando por um processo de *desprofissionalização*.

A opção pelo curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo foi o objeto de pesquisa de Yada (2015). O principal questionamento da investigação era elucidar “[...] quais fatores relacionados à origem, trajetória e posição social se relacionam à escolha do magistério como profissão?” (YADA, 2015, p. 20). A hipótese levantada pela autora era a de que:

[...] a escolha profissional dá-se diante das condições de vida dos sujeitos, que são relacionadas ao posicionamento social que, dadas as condições objetivas a ela relacionadas, promovem aprendizagens incorporadas aos indivíduos como um *habitus*⁹, que por sua vez são em grande parte responsáveis pelas escolhas realizadas nas trajetórias escolares. (YADA, 2015, p. 20).

⁹ Yada se baseia na teoria de Pierre Bourdieu (Cf. YADA, 2015).

Como procedimentos metodológicos de coleta de dados, Yada (2015) optou por questionário socioeconômico e entrevista semiestruturada. Com base nas análises das informações colhidas, a autora constatou que a eleição do magistério está fortemente relacionada ao perfil socioeconômico dos sujeitos, oriundos de escolas públicas e famílias menos abastadas financeiramente. Isso posto, a gratuidade do curso e, conseqüentemente, a facilidade de acesso ao curso de Pedagogia constituíram um conjunto de fatores de influência para a opção pelo curso de formação para o magistério, em detrimento de outras opções.

Yada (2015) aponta que as estudantes participantes de seu estudo apresentavam níveis de capital cultural e hábito de leitura restritos, e que a pertinência desses dados se dá, justamente, pela relevância deles para a caracterização das alunas de Pedagogia quanto à origem social e aos hábitos familiares. Na apuração dos discursos decorrentes das entrevistas com as discentes, a pesquisadora verificou uma impressão categórica da relação feita pelos sujeitos, da docência com a representação social da mulher e da maternidade. A docência a uma carreira não valorizada financeiramente apareceu como fator valoroso para a manutenção da escolha pela profissão docente, além da pretensão do alunado de Pedagogia para exercer a docência como contribuição pessoal para a construção de um mundo melhor.

Palazzo buscou averiguar quais fatores seriam responsáveis pela atração e rejeição “[...] da carreira do magistério, por parte dos alunos de cursos de licenciatura [...]” (PALAZZO, 2015, p. 29); elucidar o “[...] perfil e os interesses profissionais dos alunos ingressantes, concluintes e egressos dos cursos de Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior [...]” (*id.*, 2015, p. 29) e caracterizar os fatores de rejeição dos cursos de licenciatura, em uma comparação com o perfil e interesses dos alunos do curso de “[...] Direito, ramo historicamente mais seletivo e, portanto, detentor de maior valorização social [...]” (*ibid.*, p. 29). Segundo a autora, a carreira docente parece ter atraído menos jovens com idade inferior a trinta e dois anos, conforme:

[...] dados do Censo Escolar no Brasil em relação ao número de funções docentes na Educação Básica por Região Geográfica e faixa etária, no ano de 2014. Dela depreende-se que apenas 26,1% dos professores têm até 32 anos. Na Região Nordeste, esse percentual sobe para 28,5%; no Norte e no Sul, o percentual é de 27,5%; no Centro-Oeste, de 27,1%, enquanto no Sudeste, 23,5% dos docentes encontram-se nessa faixa etária, ou seja, a Região Sudeste é a que, proporcionalmente, parece atrair menos jovens para a docência. (PALAZZO, 2015, p. 31).

Assim como na pesquisa de Yada (2015), Palazzo (2015) objetivava identificar o perfil socioeconômico e cultural do alunado (ingressante, concluinte e egresso) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática e compará-los ao perfil do alunado (ingressante,

concluinte e egresso) do curso de Direito. Além dos perfis, Palazzo explorou as “[...] percepções [dos alunos ingressantes] dos cursos em que se formariam e as percepções sobre os cursos em que se graduaram [...]” (2015, p. 37) dos alunos egressos, tanto da licenciatura quanto do Direito. Somado a isso, a autora buscou elucidar a “[...] situação e satisfação profissional dos licenciados” (PALAZZO, 2015, p. 37). Os procedimentos metodológicos empregados para a coleta de dados foram: “[...] questionários, grupos focais e entrevistas telefônicas [...]” (*ibid.*, p. 43). A adoção dos instrumentos de pesquisa visava apurar os perfis socioeconômico e cultural dos alunos, suas motivações para a escolha da licenciatura e a opção ou não por seguir carreira no magistério.

Os resultados das análises do estudo de Palazzo (2015) constituíram um cenário similar ao do estudo de Yada (2015), no que diz respeito ao perfil socioeconômico do alunado das licenciaturas em Pedagogia e Matemática, já que a maioria dos sujeitos desse grupo eram oriundos de famílias de baixa renda. Sobre os interesses para a escolha profissional pela docência por parte dos alunos ingressantes nas licenciaturas, a autora concluiu que:

[...] os principais motivos para ingresso no curso estavam relacionados, por um lado, às relações interpessoais (gostar de crianças) e razões humanitárias e assistencialistas e, por outro, a fatores econômicos (curso mais barato, empregabilidade, estratégia de trabalho) e credencialistas. Enquanto os interesses para ingresso nos cursos de licenciatura estavam, em sua maioria, ligados a fatores intrínsecos à docência, os interesses dos alunos de Direito se vinculavam, majoritariamente, a fatores externos à profissão. (PALAZZO, 2015, p. 219).

Os dados socioeconômicos dos sujeitos concluintes dos cursos de licenciatura e Direito reforçaram os resultados obtidos na investigação com os ingressantes. A posição social ocupada pelos estudantes de Direito era privilegiada quando comparada à dos futuros docentes, enquanto os últimos demonstraram ter situação social menos favorecida (*id.*, 2015). Entretanto, ao comparar as condições socioeconômicas dos ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura, a “[...] situação econômica, social e cultural dos concluintes de licenciatura, comparada à dos ingressantes, pareceu melhor.” (*ibid.*, p. 219). Os resultados sobre a situação socioeconômica e cultural dos egressos das licenciaturas em Pedagogia e Matemática revelaram que os graduados continuavam com menores salários, menor acesso a atividades culturais (além do cinema) quando confrontados com os mesmos aspectos dos graduados em Direito.

A investigação com os egressos indicou que “[...] mais da metade dos licenciados pesquisados tornaram-se professores durante o curso ou após sua conclusão, levando à hipótese de desvio ocupacional de pelo menos um em cada cinco egressos.” (PALAZZO, 2015, p. 220).

Acerca da satisfação com a profissão escolhida daqueles que já a estavam exercendo, os professores mostraram-se mais satisfeitos do que os graduados em Direito. Ao concluir a sua tese, Palazzo (2015) convoca a academia para voltar o seu olhar tanto para o processo de formação dos educadores dentro da universidade quanto para os egressos em início de carreira no magistério:

Na situação vivenciada pelo Brasil, torna-se imprescindível conhecer os fatores de atratividade e rejeição da carreira do magistério, de modo a reverter a situação da atratividade da profissão no país e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação brasileira. (PALAZZO, 2015, p. 228).

Para conhecer os fatores que tornam uma profissão interessante para os jovens, é fundamental investigar quais são as expectativas dos indivíduos antes de ingressarem no ensino superior (PALAZZO, 2015). Além disso, segundo a autora, as razões pelas quais os jovens evadem a licenciatura se relacionam ao choque de realidade no início do exercício profissional na docência, além de demonstrar que a qualidade da educação está relacionada à atratividade da carreira, às condições de trabalho dos professores, e à qualidade da formação acadêmica e cultural anteriores à educação superior.

Ao investigar as possíveis relações existentes entre a opção profissional e o grupo socioeconômico dos concluintes do curso de Pedagogia de quatro universidades, Silva (2015) pretendeu elucidar o perfil dos futuros pedagogos e suas representações acerca da profissão docente, complementando e reforçando as conclusões de Palazzo (2015) e Yada (2015) quanto às condições socioeconômicas e aquisição de capital cultural por parte dos estudantes de licenciatura. Na pesquisa realizada, a escolha profissional desvelou-se não como uma decisão deliberada, mas como uma consequência da soma de aspectos socioeconômicos e culturais. Silva (2015) aponta que os sujeitos que responderam ao questionário de pesquisa apresentaram interesse em permanecer na profissão e em aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação.

O número restrito de docentes para a disciplina de Biologia no Ensino Médio em relação ao processo de escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas foi objeto de estudo da dissertação de Branco (2015). A pesquisa foi conduzida com estudantes universitários da cidade de Viçosa dos semestres iniciais e finais, pois, segundo a autora, haveria escassez de professores de ciências biológicas para o ciclo do Ensino Médio e essa situação teria relação direta com a decrescente aspiração à carreira no Brasil. Os participantes da pesquisa associavam a motivação para a decisão profissional “[...] ao gosto e à afinidade pela Biologia Animal e Ecologia; ao encantamento pela pesquisa científica e ao papel social do professor [...]” (BRANCO, 2015, p.

122). Contudo, notou-se que enquanto as famílias menos abastadas economicamente aprovavam e incentivavam os filhos a cursarem a licenciatura, os alunos descendentes de famílias com maior poder aquisitivo e capital cultural relatavam desaprovação à opção de curso e profissão dos seus ascendentes. A pesquisadora concluiu que a decisão pela licenciatura não está totalmente imbricada pela escolha de seguir a carreira docente, observando que muitos alunos não tinham como objetivo a atividade docente após a conclusão da graduação.

Nunes (2015) buscou caracterizar, por meio de análise de dados socioeconômicos, o perfil de alunos de cursos de licenciaturas em instituições públicas e privadas. Os dados coletados por pesquisa de abordagem documental e bibliográfica mostraram-se convergentes aos dos estudos de Yada (2015), Palazzo (2015) e Branco (2015), guiando o autor à conclusão de que os indivíduos optantes por cursos formadores de professores no Brasil são, em sua maioria, originários de famílias de baixa renda e *status* social menos privilegiado.

Lima (2016) investigou a possível influência do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para o enlevo da carreira docente na decisão de ex-alunos, bolsistas do programa, graduados em Educação Física. Assim como outras pesquisas citadas (YADA, 2015; PALAZZO, 2015; BRANCO, 2015), verificou-se as condições socioeconômicas e as atividades ocupacionais dos egressos do curso de Educação Física. Por meio de entrevistas, a autora averiguou as razões pelas quais os egressos permaneceram na atuação escolar ou evadiram dela. As análises apontaram que “[...] as condições de trabalho e a desvalorização especificamente da EF escolar atingem diretamente a atratividade da carreira docente, desestimulando os ex-bolsistas a atuarem na escola pública.” (LIMA, 2016, p. 9), apesar de todos os ex-bolsistas reconhecerem a importância do PIBID para o exercício da profissão docente.

A investigação de Carvalho (2017) teve como objeto as escolhas pelo curso de Licenciatura em Matemática dos alunos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e perquiriu “[...] o que motiva as pessoas a escolherem o curso de Licenciatura em Matemática, bem como revelar as justificativas dadas para tal escolha.” (CARVALHO, 2017, p. 09), em um cenário de discreto direcionamento à seleção da carreira docente. O autor buscou elucidar o perfil dos alunos ingressantes dos cursos de Licenciatura de seis *campi* da UNESP e desvelar os fatores determinantes para a opção profissional dos estudantes, apontando que:

[...] os ingressantes nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP são, em geral, pessoas com baixo poder aquisitivo e repertório cultural. Mostram, ainda, que as escolhas pelo curso de licenciatura, muitas vezes está determinada por condicionantes como a proximidade do campus com o local

onde reside e o fato da universidade ser pública e reconhecida socialmente e não pela docência. (CARVALHO, 2017, p. 09).

É relevante a revelação feita por alguns egressos participantes da investigação de Carvalho (2017) acerca da opção pelo não exercício da docência, ao graduarem-se no curso de Licenciatura em Matemática. Segundo o pesquisador, o desvio ocupacional da educação está vinculado à falta de respeito dos alunos perante os professores e à desvalorização do professor no que tange ao retorno financeiro da profissão.

Bianchini (2017) averiguou, por meio de procedimentos metodológicos de questionário e entrevistas semiestruturadas, a opção pelo curso de Pedagogia feita por estudantes de uma universidade do estado de São Paulo e o perfil do alunado dessa licenciatura. A partir das análises, apreendeu-se que a formação pedagógica não era a primeira opção dos jovens de determinados grupos, que a autora denominou como grupos populares urbanos. Todavia, os licenciandos foram sensibilizados pelo papel de educador como agente de transformação social, além de o simples fato de a graduação em um curso superior representar, para esses indivíduos, uma espécie de ferramenta para transformação de suas próprias vidas; a última se daria pela ascensão social propiciada pela conquista de um diploma de graduação em uma instituição superior.

A inquietação sobre o surgimento do pedagogo na vida do indivíduo foi o questionamento que impulsionou Oliveira (2018) a pesquisar sobre o alunado do último semestre do curso de Pedagogia de uma universidade federal da região do Nordeste brasileiro. Os dados coletados desvelaram uma semelhança com os resultados obtidos por Bianchini (2017) quanto à opção pelo curso de Pedagogia não ter sido a primeira opção dos alunos. Oliveira (2018) ressalta a forte influência da família na decisão ocupacional de alguns estudantes oriundos de famílias nas quais há profissionais que atuam na educação, além de muitos expressarem o desejo de exercer a profissão docente após a graduação.

A exposição dos resultados da busca de teses e dissertações publicadas e disponibilizadas nos sítios eletrônicos da CAPES e BDTD demonstra a escassez de estudos que têm a escolha dos adolescentes pela docência como objeto de pesquisa. A coleta e leitura das publicações revelaram que os trabalhos apresentavam temas de pesquisa como: a decisão dos universitários por cursos de licenciatura como segunda opção; a baixa atratividade da carreira aliada aos fatores de rejeição do ofício; o perfil socioeconômico e cultural dos licenciandos, adicionado ao fato de que oito trabalhos – entre os treze encontrados – tiveram como foco de suas pesquisas somente os estudantes de cursos de Pedagogia.

A ausência de trabalhos que investigassem, de fato, a opção dos alunos pela docência, e não somente pelo curso que habilita os sujeitos para o professorado, ressalta a relevância desta investigação, que tem como objeto a escolha dos adolescentes pelo ofício pedagógico. Faz-se necessário investigar quais os fatores que influenciam os adolescentes a tornarem-se professores do sistema educacional do qual participaram como educandos, em especial no cenário descrito no capítulo anterior, em que a eleição do ofício pedagógico não está entre as mais populares na atualidade brasileira. Além disso, é necessário, para a Educação, saber o que atrai esses jovens para compor a categoria do professorado.

Essa pesquisa se diferencia das encontradas no levantamento realizado por refletir sobre a escolha profissional pela docência pela óptica do pensamento complexo, dada a complexidade envolvida na eleição do ofício pedagógico, sem reduzi-la a um olhar simplificado de causa e efeito que possa ter influenciado no processo de decisão do adolescente que quer ser professor. Além disso, ressalta-se aqui as motivações e influências para a escolha da profissão e não apenas do curso de licenciatura.

O capítulo seguinte versa sobre a adolescência, período em que se enquadram os sujeitos participantes, teorias que tratam sobre a escolha profissional, assim como as possíveis motivações e influências imbricadas nesse processo de decisão.

3 ENTENDENDO A ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA

3.1.O PERÍODO DA ESCOLHA

A adolescência, conforme o artigo segundo da Lei 8.069/1990, que “Dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente [...] (BRASIL, 1990, on-line¹⁰), para o qual “[...] considera-se criança, para efeitos desta Lei [8.069/1990], a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990, on-line). Entretanto, o Ministério da Saúde define o período da adolescência baseando-se no que é estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS):

A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. A Organização Mundial da Saúde (OMS) entende que a adolescência é a segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos). Conceito esse, adotado também pelo Ministério da Saúde. (BRASIL, 2007, on-line).

Nessa etapa, os indivíduos vivenciam uma ruptura com a infância, que faz parte de seu processo de transformação (ABERASTURY, 1990). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), as transformações dessa fase transcendem a pessoa e afetam a maneira de ela se relacionar com os demais membros da sociedade, sendo a escola parte do todo social, na qual o adolescente está inscrito. Nesse ambiente, segundo as DCNEB, os indivíduos cursam o Ensino Fundamental – a faixa etária de seis a catorze anos – e o Ensino Médio – período de quinze a dezessete anos (BRASIL, 2013).

Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. (BRASIL, 2013, p. 110).

¹⁰ O texto foi retirado do sítio on-line do Planalto Federal (Cf. Referências), portanto não há a menção de numeração de páginas.

Ao buscar origem da adolescência, Dias recorre à origem da palavra: “O significado do vocábulo adolescência parece ter contribuído para a prevalência de sua imagem e representação. Assim, *Adolescere* [em latim] tem o sentido de crescer até a maturidade [...]” (2006, p.118). A proposição de a adolescência ser um período de crescimento a constitui como um ciclo de desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo. Tais transformações contribuem para que esse tempo de transição entre infância e idade adulta seja caracterizado por alguns autores como um período de crise (ABERASTURY, 1990; BOHOSLAVSKY, 1987; SOARES, 2002).

A noção de “[...] adolescência como um período exclusivamente de crise, conflitos e insatisfações.” (DIAS, 2006, p. 127-128) é colocada em dúvida por Dias, que defende a “[...] compreensão dos adolescentes como identidades *acontecetes* [...]” (p. 128, grifo da autora) em vez de concordar com a rotulação da adolescência como período necessariamente de crise, desvelando a importância de perceber os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, com identidade *acontecete*, e não somente como indivíduos problemáticos e à procura da formação de sua identidade.

As proposições de Dias (2006) concordam com Ciampa (2004) sobre a identidade ser uma condição transitória e constituída por um complexo tecido de determinações: as influências do meio familiar, do contexto sócio-histórico e as relações mantidas com outros indivíduos. Os adolescentes estão envolvidos em relações dentro da escola, de instituições, em grupos de amizades, dentre outras possibilidades. Embora a adolescência seja uma fase da vida do homem, é, ao mesmo tempo, uma totalidade de sua existência (CIAMPA, 2004), com características e experiências fundamentais para o processo de amadurecimento vivenciado pela pessoa que adolece.

Bohoslavsky (1987) apresenta o adolescente como alguém em fase de experimentação, de mudanças importantes em sua vida, e essas podem ser tão amplas que remetam a um indivíduo que passa por uma crise constante. Para o autor, a crise adolescente é um momento de reajustamento, de desestruturação (perda do corpo infantil, da voz infantil, do tratamento direcionado à criança pela sociedade e dos pais da infância) e reestruturação (puberdade, novos grupos de amigos, descobertas e escolhas). A crise “[...] diz respeito a algo que morre e a algo que nasce [...]” (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 61), podendo-se dizer que, ao longo da adolescência, morre a criança e nasce o adulto, passagem na qual o sujeito deve lidar com uma volumosa mobilidade e ajustamento internos, uma quantidade considerável de tarefas e decisões a serem tomadas, tornando-se surpreendente a sua capacidade humana de realizar tudo o que é delegado a ele nesse momento (BOHOSLAVSKY, 1987). Dentre as tarefas a serem

cumpridas na adolescência estão elencadas as definições do sujeito quanto às escolhas ideológica, religiosa e de identidade sexual.

Às particularidades do período da adolescência é somada a responsabilidade da eleição de uma profissão (BOHOSLAVSKY, 1987). Pallazo (2015) diz que o jovem aluno é cobrado pela sociedade, pela família e pela escola a optar por uma carreira profissional, a princípio uma decisão que parece ser definitiva e definidora de muitos outros aspectos de seu futuro.

3.2. O PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA

A escolha profissional na adolescência tratada nesta dissertação refere-se à decisão feita pelos jovens por um ofício e curso superior após o ciclo do ensino médio. Antes de discorrer sobre esse tema, faz-se necessário entender o que é fazer uma escolha: “Escolher é decidir entre uma série de opções aquela que nos parece melhor [...] e saber que, fazendo uma opção, estamos deixando de lado todas as outras.” (LUCCHIARI, 2008, p. 16). A utilização do termo “profissional” deve-se ao fato de a expressão “escolha profissional” representar melhor a demanda do adolescente nesta fase (SOARES, 2002). A escolha profissional pode ser entendida como “[...] o momento em que o sujeito reflete e articula seu projeto profissional, buscando assim determinar a trajetória de sua futura relação produtiva com o mundo.” (COUTINHO, 2017, p. 117). A decisão tomada ao final do ensino médio é “A primeira grande decisão [que] ocorre na adolescência, quando o jovem deve decidir qual profissão/ocupação vai seguir.” (NEIVA, 2013, p. 37). Ao selecionar uma profissão, o jovem deixa de optar por outros caminhos que possam lhe interessar, configurando-se como o primeiro desafio desse processo de decisão: eleger apenas um entre vários caminhos possíveis.

Os teóricos estudados acerca da escolha profissional na adolescência (BOCK, 2018; NEIVA, 2013; LUCCHIARI, 2008; SOARES, 2002, BOHOSLAVSKY, 1987) indicam um conjunto de aspectos – pessoais, familiares, mercadológicos e sociais – que permeiam e influenciam o movimento de decisão por um ofício. Considerando que a eleição ocupacional ocorre na fase de amadurecimento do indivíduo (DIAS, 2006; CIAMPA, 2004), pode-se dizer que essa escolha faz parte do processo de desenvolvimento humano dos sujeitos (SOARES, 2002).

De forma a organizar a apresentação dos fatores apontados como determinantes na escolha da profissão (BOCK, 2018; NEIVA, 2013; LUCCHIARI, 2008; SOARES, 2002,

BOHOSLAVSKY, 1987), eles foram agrupados, sistematicamente¹¹, em quatro itens: o adolescente, suas expectativas, habilidades e valores pessoais; a família e a escola; o mercado de trabalho; a sociedade, que serão explorados a seguir.

O adolescente, suas expectativas, habilidades e valores pessoais

No que tange à escolha profissional na adolescência, Bohoslavsky (1987) e Lehman (1999) apontam a busca do indivíduo por uma opção com a qual possa sentir-se realizado pessoal e profissionalmente no futuro, além de uma ocupação que venha a ser uma de suas fontes de alegria e felicidade. No viés dos autores, a preocupação do adolescente no processo de decisão da carreira concerne muito mais ao que ele será no futuro do que ao que ele é atualmente.

As expectativas dos adolescentes quanto ao profissional que será no futuro estão imbricadas pela escolha de quem eles desejam ser ao exercerem tal atividade (BOHOSLAVSKY, 1987):

O futuro implica em *desempenhos adultos* e se trata, novamente, de um futuro personificado. Não há nenhum adolescente que queira ser engenheiro “em geral” ou lanterninha de cinema “em geral” ou psicólogo “em geral”. *Quer ser como tal pessoa, real ou imaginada, que tem tais e quais possibilidades ou atributos e que supostamente, os possui em virtude da posição ocupacional que exerce.* Isto quer dizer que o “queria ser engenheiro” nunca é somente “queria ser engenheiro”, mas “quero ser como suponho que seja Fulano de tal, que é engenheiro e tem tais ‘poderes’, que quisera fossem meus”. (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 53, grifo do autor).

Pode-se dizer que a opção por esta ou aquela profissão é inspirada em um modelo a ser seguido, sendo, muitas vezes, baseado em alguém de seu ambiente imediato, ultrapassando o

¹¹ Para o agrupamento dos fatores determinantes na escolha profissional, apontados pelos teóricos apresentados da área, foi aplicado o conceito de micro, meso, exo e macrosistema (BROFENBRENNER, 1917) no desenvolvimento humano, considerando a escolha profissional como parte desse processo de desenvolvimento. Os micro, meso e exossistemas interagem e retroagem entre si, constituindo-se como partes de um macrosistema (BROFENBRENNER, 1917). O microsistema reúne fatores inerentes ao ambiente imediato do sujeito “[...] ambientes como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face [...]” (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p. 67). O mesossistema “[...] diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente [...]” (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p. 67), podendo incluir as relações “[...] em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança [...], familiares e com membros da igreja [...]” (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p. 67). No exossistema, o sujeito não precisa ser integrante ativo do grupo, mas pode sofrer impactos dos acontecimentos relacionados aos componentes desse sistema, pois “Estes tipos de ambientes que consistem em exossistemas podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.” (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p. 67). O macrosistema, por sua vez: “[...] envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra.” (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p. 67), operando como um holograma que contém todas as outras partes e retroage sobre elas dialogicamente (MORIN, 2015b).

âmbito ocupacional, visto que é uma decisão de o que e de quem o indivíduo quer ser no futuro. Segundo Bohoslavsky (1987), essa eleição estende-se às opções religiosas e políticas. Ao definir quem e como ele quer ser no futuro, o adolescente escolhe também quem ele não quer ser ou de quem deseja dissociar-se em relação a sua identidade adulta. A escolha profissional é muito mais do que a definição de uma carreira, pode ser entendida como uma opção de vida:

Portanto, quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira. Está escolhendo “com que” trabalhar, está definindo “para que” fazê-lo, está pensando num sentido para a sua vida, está escolhendo um “como”, delimitando um “quando” e “onde”, isto é, está escolhendo o inserir-se numa área específica da realidade ocupacional. (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 79, grifo do autor).

O autoconhecimento, no sentido de o indivíduo se conhecer e saber quem ele é verdadeiramente, sem distorções, é uma necessidade para o jovem em processo de decisão ocupacional (LEHMAN, 1999; NEIVA, 2013). Durante a infância e a adolescência, é comum que as pessoas façam comentários sobre a personalidade das crianças e adolescentes como “João gosta de conversar, ele pode ser um bom jornalista” ou “João não gosta de conversar e gosta de números, jamais seria um bom jornalista, poderia ser um bom engenheiro físico, de laboratório”. Essas observações podem interferir na autoimagem do sujeito, pois “A autoimagem é estabelecida a partir das retroalimentações que o adolescente recebe das pessoas que o rodeiam.” (NEIVA, 2013, p. 48). A autora salienta a necessidade de o jovem saber distinguir entre o que ele acha que é, o que ele acha que os outros pensam que ele é e o que as pessoas realmente pensam que ele é, tarefa complexa para um sujeito que está em construção (LEHMAN, 1999).

Para evitar o enviesamento da percepção do jovem sobre quem ele é e a possível compatibilidade ou incompatibilidade com a profissão desejada, é fundamental que o adolescente conheça as suas características e qual a relação delas com a carreira desejada. Se o João não gosta de conversar e quiser ser jornalista, por exemplo, ele buscaria, na área do jornalismo, uma função em que conversar não seja parte fundamental do trabalho. Nesse caso, João poderia ser um jornalista investigativo, poderia trabalhar com pesquisa documental e não dependeria, essencialmente, de sua habilidade de comunicação oral. Outra contingência seria se João gostasse de conversar, todavia seu interesse fosse em assuntos não desenvolvidos na presença de quem teceu o comentário sobre seu aparente desgosto pela interação verbal. Desse modo, esse jovem deveria saber se essa característica está ou não de acordo com as suas inclinações profissionais e o quanto ela poderia afetar a sua decisão por determinado ofício.

Além da decisão por determinado curso, a escolha da carreira implica “[...] *a entrada no mundo adulto.*” (SOARES, 2002, p. 39, grifo da autora) do futuro profissional. Soares (2002), Bock (2018) e Neiva (2013) questionam a existência da possibilidade e da liberdade conferida aos jovens para elegerem entre um ofício dentre a gama de opções existentes, devido à presença de fatores limitadores no processo de decisão. Tal questionamento é ilustrado por Lucchiari:

[...] um rapaz vai inscrever-se para vestibular e pensa: “Que curso eu faço?”. Nós pensamos: qualquer um, você pode todos, basta marcar uma cruz no quadrinho. Na realidade não é assim. Na sua família os cursos mais valorizados são direito, medicina e informática. Você gosta mais de artes. Qualquer escolha sua implicará a responsabilidade pelos atos que deverão ser tomados para que ela se consolide. (LUCCHIARI, 2008, p. 21, grifo da autora).

A opção por uma profissão associada à decisão de cursar determinado curso de graduação não significa apenas uma escolha por uma área que se tem mais afinidade. Seguir uma carreira na qual esteja interligado o *hobby* ou até mesmo outra atividade que seja de grande interesse e gosto pessoal é uma oportunidade para a minoria, sendo afortunados os que podem transformar o *hobby* em trabalho (BOHOSLAVSKY, 1987). Há casos de jovens que conseguem adaptar seus interesses a uma carreira que tenham maior identificação, mesmo que ela não seja a sua primeira opção ocupacional:

Algumas vezes é possível adaptar um interesse a uma situação de trabalho. Por exemplo, uma pessoa que gostaria de ser pintor resolve trabalhar com publicidade, na criação de imagens para propaganda. Está sem dúvida utilizando sua potencialidade, mas subordinada às exigências e aos interesses do cliente. Se ele fosse pintor, não precisaria abrir mão da sua autonomia e em compensação teria muitas dificuldades para a realização profissional no Brasil. (LUCCHIARI, 2008, p. 17).

No exemplo citado, nota-se uma diferença entre o trabalho de pintor e a profissão relacionada à propaganda. A primeira não requer, necessariamente, formação superior para o seu exercício, enquanto na segunda, para a inserção no campo de trabalho, há maior probabilidade de exigência de um diploma de graduação. Outro exemplo, similar ao anterior, seria o de um jovem, com habilidades de desenho, que gostaria de ilustrar histórias em quadrinhos encontrar como saída, às vésperas do vestibular, o curso superior de arquitetura. Assim, o indivíduo utilizará sua potencialidade de desenho para a projeção de construções e ambientes ao invés de desenhar personagens e cenários para histórias em quadrinhos. Nos dois casos explicitados, a escolha da graduação foi coerente com as potencialidades dos

vestibulandos. Entretanto, a urgência para realizar a opção por uma formação acadêmica ao final do ensino médio pressiona os adolescentes, podendo tornar-se um agravante para opções incoerentes com as suas predileções (SOARES, 2002; LUCCHIARI, 2008). Esses fatores podem influenciar na opção dos jovens por um caminho do qual eles não têm certeza de que se interessam ou querem seguir.

Os valores pessoais são significativos no movimento da escolha profissional. O “[...] sistema de valores do indivíduo.” (NEIVA, 2013, p. 51) é construído no decorrer do curso de sua vida, variando de indivíduo para indivíduo, já que essa construção é organizada por um conjunto de diferentes partes: a escola, a família, a sociedade, o grupo de amigos e a classe social. Nessa construção, faz-se elementar a adição da unicidade de cada sujeito, que não aparece na leitura feita por Neiva (2013). A autora parece entender que se os indivíduos compartilham dos mesmos tijolos na construção de seu sistema de valores, logo terão o mesmo sistema de valores. Não obstante, gêmeos univitelinos, por exemplo, que comungaram dos mesmos grupos, à vista disso, e que sofreram as mesmas influências podem ter valores diferentes, se considerarmos a unicidade de cada sujeito (MORIN, 2012). Neiva (2013) categoriza os valores pessoais em seis categorias:

- [...]
- *valores morais e intelectuais*: realização pessoal, desenvolvimento pessoal, realização profissional, aprendizagem, cultura etc.;
 - *valores altruístas*: ajuda, cura, amor ao próximo etc.;
 - *valores materiais e financeiros*: dinheiro, estabilidade financeira, conforto material etc.;
 - *valores sociais*: status social, prestígio, poder, reconhecimento público etc.;
 - *valores espirituais*: felicidade, amor, paz, liberdade, justiça etc.;
 - *valores estéticos*: beleza, harmonia, estética, elegância etc. (NEIVA, 2013, p. 51-52).

Embora não haja confirmação de que o adolescente tenha esse aspecto em mente, ao escolher uma profissão, ele opta também pelos valores desse ofício e é essencial que a efetivação de sua decisão considere suas convicções. Se os valores materiais e financeiros forem prioritários ao jovem, a eleição de seu futuro campo de trabalho deverá ser pautada também nesses fatores, adicionado aos seus interesses pessoais (NEIVA, 2013). Portanto, um jovem atraído pela música e pela engenharia química, apropriado de juízos materiais superiores aos demais, tenderia a priorizar a engenharia devido à dificuldade de reconhecimento financeiro da carreira artística (SOARES, 2002), entretanto, poderia exercer a atividade musical paralelamente (como *hobby*) à profissão escolhida.

A família, os amigos e a escola

Além das características e valores do indivíduo, há outro aspecto interno que movimenta seu processo de decisão: as fontes de ansiedade, oriundas de conflitos e medos diversos (NEIVA, 2013). Os conflitos estão, em sua maioria, relacionados às divergências entre os interesses ocupacionais dos adolescentes e às expectativas exteriores. Esse tipo de incompatibilidade se dá, em geral, quando há o desejo explícito – de pessoas do mundo imediato (familiares e amigos) – para que o jovem faça a opção por uma determinada carreira, porém seu interesse está em um caminho diverso. Os familiares podem até não externar suas expectativas relacionadas a profissões específicas, mas apresentar repulsa pela decisão do jovem. Essa repulsão pode se referir a características oriundas da profissão pretendida, como reconhecimento social, tendência política etc.

Outro conflito possível origina-se no interesse do jovem “[...] por duas profissões, sendo que uma representa o desejo do pai e a outra o desejo da mãe [...]” (NEIVA, 2013, p. 53). No exemplo de Lucchiari (cf. p. 36), os cursos valorizados pelos parentes não estão relacionados ao gosto do sujeito pelas artes e, apesar da autora não indicar o caminho escolhido, questiona-se: este jovem se sentiu livre para optar por um curso de sua preferência ou prevaleceram as vontades familiares? Todas essas dissidências, dos familiares e próprios, de interesses e desejos podem vir a ser fontes de medos para o adolescente. Esse sentimento pode incluir a escolha por algo que desaponte a parentela e medo de que sua eleição não seja apropriada, porque os pais devem saber o que é melhor para ele. No exemplo citado, o jovem deveria escolher entre o que ele deseja ou o que desejam para ele, se a sua vontade ou a expectativa de sua família seria ou não priorizada em sua decisão (NEIVA, 2013).

Segundo Bock (2018), a influência doméstica ocorre em diferentes instâncias, desde inspiração positiva para seguir determinada carreira até a limitação de sua classe social, sendo a interferência familiar no processo decisório anterior ao momento da decisão: “Desde o nascimento, a pessoa é acompanhada pelos desejos e pelas fantasias de seus pais e familiares em relação a ela e ao seu futuro.” (SOARES, 2002, p. 74). O peso das preferências domésticas não é exclusivamente de ascendentes para descendentes, quanto ao desenvolvimento profissional do jovem; a admiração do filho pela função exercida pelo pai, pela mãe ou quaisquer outros parentes em sua atividade de trabalho pode levá-lo a decidir por uma carreira igual ou semelhante à deles (LUCCHIARI, 2008; SOARES, 2002).

Neiva (2013) e Bock (2018) assumem os familiares como potenciais influentes na identificação do indivíduo com determinada profissão. Entretanto, no prisma dos autores, o

contrário é igualmente possível. O desafeto, a percepção do insucesso ocupacional ou a discordância perante as opiniões e posicionamentos (sociais, econômicos, políticos etc.) de parentes próximos são significativos para o distanciamento entre o adolescente e o tipo de trabalho desenvolvido por tais indivíduos, mesmo que ele tenha algum interesse pelo campo de atuação. Ao seguir um caminho diferenciado de seus desafetos, o jovem tenta diferenciar-se dos adultos presentes em seu mundo imediato (KNOBEL, 1990). Outros fatores domésticos podem ser determinantes para a escolha profissional, sendo destacados: a possibilidade de ascensão social por intermédio da futura carreira do filho e os valores da família e do adolescente (SOARES, 2002; BOCK, 2018; NEIVA, 2013; BOHOSLAVSKY, 1987).

O círculo de amigos interfere de maneira considerável sobre a decisão ocupacional na adolescência (NEIVA, 2013), já que, habitualmente, o indivíduo busca por um grupo com o qual se identifica e que o reconheça como igual nesse período (ABERASTURY, 1990). Logo, é comum que os grupos adolescentes, ou as chamadas “tribos”, partilhem dos mesmos gostos e desgostos, dos mesmos valores, de aspirações e sonhos similares. Esses fatores movem o jovem na identificação ou não com determinado grupo. Ademais, a aceitação no conjunto de pessoas com interesses e as formas de pensar similares são significativas para o sujeito que adolece (ABERASTURY, 1990; LEHMAN, 1999; NEIVA, 2013). A escolha de uma profissão contrária aos valores do grupo de pares e a chance de ser excluído pesam na decisão do adolescente. Mesmo que a separação dessas pessoas no curso da vida seja quase inevitável, ela interfere positiva ou negativamente na decisão de qual caminho seguir após o término do ensino médio.

A escola como influência no processo de seleção de uma ocupação está associada às habilidades e potencialidades que o adolescente acredita ter, além da responsabilidade sobre a informação obtida pelos estudantes sobre as carreiras ser atribuída aos docentes, em especial quando tocam em assuntos da realidade profissional, de meios de produção e mercado de trabalho (NEIVA, 2013). As opiniões dos educadores sobre as ocupações, os *feedback* direcionados aos discentes, os elogios recebidos por um jovem por suas habilidades acadêmicas e a sugestão de seu professor para seguir um determinado ofício ou área de trabalho são fatores relevantes na decisão do jovem (BOCK, 2018; NEIVA, 2013), como já apontado.

Segundo Bock (2018), em especial no ensino médio, o interesse e o desempenho nas disciplinas escolares interferem no processo de decisão ocupacional do indivíduo. Se o aluno tiver afinidade e bons resultados na área de exatas, haverá maior probabilidade de o adolescente considerar esse aspecto na eleição do curso superior. Não obstante, deveria se levar em conta o fato de que o sujeito não considera somente o seu desempenho escolar, ao optar por uma formação, apesar de sua importância para o ingresso em uma universidade.

É por meio da participação nas aulas que os sujeitos têm contato com diversas disciplinas, ministradas por determinados professores com quem os alunos podem ou não ter identificação, processo que atravessa a relação professor-aluno e aluno-disciplina (NEIVA, 2013). O docente representaria, na perspectiva de Neiva, mais do que um lecionador do conteúdo, ele caracterizaria – para o discente – o gosto ou o desgosto por dada área do saber, porque “A figura do professor, sua relação com o seu trabalho e o relacionamento que ele estabelece com o aluno exercem grande influência no processo de escolha profissional.” (NEIVA, 2013, p. 71).

A experiência negativa em matemática e/ou com o docente da disciplina podem, no contexto retratado, induzir o jovem a desviar o seu caminho de ocupações em que o uso dos números seja parte fundamental de suas atividades. Contudo, a mesma experiência pode resultar em um efeito reverso ao óbvio. Surpreendentemente, o jovem poderá optar por uma carreira na área de exatas para transformar essa realidade, ou até para se tornar um professor diferente daqueles que o formaram. A segunda alternativa deve-se à possibilidade de haver a ecologia da ação (MORIN, 2012), ou seja, ocasionalmente, uma ação ou uma situação que “[...] escapa, com frequência ao controle do autor, provoca efeitos inesperados e, às vezes, até mesmo contrários aos esperados.” (MORIN, 2012, p. 301). Se a maioria dos jovens busca distância de determinadas disciplinas na formação superior, devido a uma experiência desagradável com elas no período escolar, o contrário também é possível. Não se pode considerar apenas as relações professor-aluno e aluno-disciplina como preponderantes na decisão por um ofício.

As carreiras que envolvem maior nível educacional tendem a propiciar maior notoriedade profissional (BOHOSLAVSKY, 1987), e esse elemento poderia compor o rol de preocupações do jovem:

Como exemplo, basta assinalar a influência que tem a educação na determinação da classe social. Numa sociedade chamada de classes abertas, o exercício de uma profissão pode determinar a mobilidade social ascendente e, muitos adolescentes, preocupam-se com a ideia de não seguir nenhum estudo, pelo desprestígio que isso poderia implicar. (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 52).

Bohoslavsky (1987) reitera a eminência da educação como meio de aderência a um lugar produtivo dentro da comunidade, observando o impasse vivenciado durante o processo de decisão ocupacional, levando muitos jovens a fazerem escolhas contraditórias, embasados em expectativas para o futuro. Às vezes, os adolescentes podem apresentar uma variação entre as áreas da profissão na qual aspiram atuar no futuro e a faculdade em que querem ingressar após o ensino médio:

Frequentemente se observa que o adolescente gostaria de estudar a carreira X e trabalhar na profissão Z. Notamos, aqui, a dissociação entre duas coisas que deveriam estar unidas, mas a ruptura ou dissociação existe com frequência, não só no adolescente como entre a universidade e a comunidade. (BOHOSLAVSKY, 1987, p. 53).

Essa dissociação foi descoberta na pesquisa de Branco (2015) com o alunado em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Os dados obtidos em entrevistas conduzidas pela pesquisadora apontaram que a escolha do curso de licenciatura formador de educadores para a área da biologia não estava diretamente relacionada à eleição da profissão docente. Os alunos entrevistados haviam, majoritariamente, optado pelo curso superior motivados pelo apreço aos animais, pela formação de pesquisador para a área biológica, para realizar trabalhos relacionados ao meio ambiente, sem vislumbrar a atuação como professores de biologia, demonstrando que a seleção de um curso não garante a opção pelo principal ofício derivado da graduação.

O mercado de trabalho

Bohoslavsky (1987) e Lehman (1999) afirmam que há uma diversidade de opções e campos de trabalho e, ainda, o desenvolvimento social e tecnológico fomentam a renovação de possibilidades ocupacionais e a criação de novos ofícios. Essas afirmações feitas há mais de duas décadas podem ser consideradas verdadeiras tanto para os períodos de publicação das obras quanto para a atualidade. O mercado de trabalho é um dos fatores determinantes na decisão do jovem, referindo-se à “[...] relação de oferta e procura de empregos (ou trabalhos) pelos trabalhadores qualificados para tal [...]” (BOCK, 2018, p. 123). Nesse prisma, entendemos que se o mercado estiver aquecido para uma profissão, ela será mais atraente do que uma outra menos procurada pelos empregadores. Segundo Bock (2018), a demanda por um ofício pode ser um empecilho para a sua eleição; dependendo do *status*, de sua oferta e de sua procura, o jovem acaba escolhendo um outro caminho pelo qual não apresenta tanto interesse, mas que lhe pareça oferecer maior garantia empregatícia e de valorização financeira no futuro.

Seguir uma carreira com probabilidade de alta remuneração não garante o “sucesso” em sua atuação, mas gera a expectativa, assim como os avanços da tecnologia e a sua constante expansão provocam alterações no perfil de pessoas que se sobressaem no mercado de trabalho (NEIVA, 2013). Um jovem que deseja ser professor de língua portuguesa, por exemplo, deve conhecer, além das regras gramaticais, recursos tecnológicos para ministrar aulas interativas

que atendam às demandas da sociedade com alto desenvolvimento tecnológico. A sociedade e seus valores são demasiadamente relevantes nesse processo, mesmo que seja para o jovem se posicionar de forma contrária a eles.

A sociedade

A sociedade é um fator influenciador no processo de decisão ocupacional comum dentre as teorias estudadas (BOCK, 2018; NEIVA, 2013; LUCCHIARI, 2008; SOARES, 2002, BOHOSLAVSKY, 1987), afinal, todos os fatores anteriores (valores, família, amigos, escola e mercado de trabalho) são partes desse todo organizado (sociedade), que interagem e retroagem entre si, dialogicamente, de forma a organizar o sistema¹² social, por meio de relações antagônicas e complementares (MORIN, 2000).

Lehman salienta que “Inúmeras profissões, como professores, motoristas e até coletores de lixo, não tem uma remuneração condizente com sua importância social [...]” (1999, p. 14). A gratificação não satisfatória de algumas atividades de trabalho motiva o indivíduo a enveredar por outra carreira com maior remuneração e, conseqüentemente, maior prestígio social. Segundo Bohoslavsky (1987), os adolescentes demonstram ter consciência relativa à receita que pode ser gerada no exercício das ocupações decorrentes de seus *hobbies*, em especial os relacionados à arte e à educação, e que estas não têm grande probabilidade de retorno financeiro. Neiva (2013) e Bock (2018) apresentam o momento sócio-histórico como influente na inclinação por uma carreira, tornando as profissões mais valorizadas socialmente como as alternativas mais prováveis.

Diante de todas as influências, fatores determinantes e limitações presentes no movimento de decisão ocupacional, apreende-se que a atitude do jovem é, nesse momento, resultado de um processo, efetivado “[...] em determinado momento, estabelecido socioculturalmente.” (BOCK, 2018, p. 203) no final do ensino médio. Todavia, para alguns indivíduos, esta escolha ocorre mais cedo, movida pela “[...] urgência da sobrevivência física [...]” (BOCK, 2018, p. 203) e pela necessidade de o adolescente ajudar a prover o sustento da família por meio da atividade laboral, que nem sempre é fruto de uma escolha profissional pessoal, mas do aproveitamento de uma oportunidade de gerar renda.

Bock afirma que “[...] o indivíduo escolhe e não escolhe sua profissão ao mesmo tempo.” (2018, p. 71). A classe social e o momento histórico são fatores determinantes e

¹² O sistema “[...] exprime a unidade complexa e o caráter fenomenal do todo, assim como o complexo das relações entre o todo e as partes [...]” (MORIN, 2000, p. 265).

limitantes no momento de decisão por esta ou aquela carreira, ideia também defendida por Soares (2002). Na concepção dos autores, pessoas de classes subalternas estariam fadadas a alternativas de formação mais acessíveis financeiramente, e os jovens de classes mais abastadas estariam propensos a optarem por carreiras de formação que exigem maior investimento financeiro. Todavia, os fatores limitantes para a escolha profissional, classificados como obstáculos no momento de decisão, podem ser superados, colocando a educação e a formação superior como elemento de luta para mudar a condição social do jovem (BOCK, 2018).

O *poder* da profissão é destacado por Bohoslavsky (1987) como um dos parâmetros de seleção. Um profissional da saúde pode ter poder sobre a vida, enquanto um professor pode ter poder sobre o conhecimento adquirido por seus alunos, e um arquiteto sobre como serão os ambientes em que as pessoas viverão suas experiências. Todas as profissões impactam a comunidade e a vida da sociedade de alguma forma (LUCCHIARI, 2008; SEVERINO; 2017). O poder, segundo Bohoslavsky (1987), é elementar para o adolescente em seu processo de decisão, que, além de ter poder sobre algo dentro da sociedade, está relacionado com o status social advindo de sua atividade laboral, e quanto maior o seu poder maior a probabilidade de reconhecimento social e econômico.

O processo de decisão ocupacional perpassa por fator cronológico (BOHOSLAVSKY, 1987), pois o momento em que o adolescente escolhe a profissão está localizado em um período específico, delimitando as opções disponíveis de carreiras, assim como a demanda do mercado de trabalho (BOCK, 2018; LEHMAN, 1999). Além disso, é possível afirmar que, em outra etapa da vida, em outro momento sócio-histórico, o sujeito – que está em constante processo de desenvolvimento humano (BROFENBRENNER, 1917) – poderia fazer escolhas distintas das realizadas ao se formar no ensino médio.

Ao observar essas proposições, é possível considerar difícil a tarefa de escolher uma profissão, por ser um ato constituído por um emaranhado de escolhas. Decidir-se por este ou aquele ofício é apenas uma em um universo de decisões a serem tomadas pelo jovem (NEIVA, 2013). Para pensar o conjunto de decisões embutido na escolha profissional, toma-se como exemplo um sujeito que almeja estudar cinema, e os seus pais desejam que ele se gradue em *marketing*. Aparentemente, as duas carreiras são diferentes, entretanto, podem ser complementares, considerando que o *marketing* pode demandar, também, manipulação midiática de imagens.

Todavia, o indivíduo deseja cursar cinema para ser diretor, e os antecessores, proprietários de uma agência de *marketing*, esperam que o filho siga os seus passos, além de suceder a gestão da empresa familiar. No aspecto mercadológico, a carreira em *marketing*

parece mais atraente pela ausência da necessidade de se lançar no mercado de trabalho, já que o emprego é garantido junto à família. A opção pelo cinema poderia ser mais desafiadora quanto ao ingresso na profissão, sem a facilidade empregatícia junto aos familiares, fazendo-se inevitável a participação em processo seletivo para adentrar no mercado. O adolescente se identifica com a função exercida por cineastas e diretores, enquanto tem dúvidas relacionadas à identificação com a atuação profissional dos pais. Contudo, o jovem sempre buscou agradar ao pai, para que fosse reconhecido pelo progenitor como realizador de boas escolhas. A mãe deixa claro que gostaria que o filho seguisse a profissão dos progenitores, mas espera que o adolescente opte por algo que lhe proporcione felicidade, ainda que tome caminho diverso à sua expectativa inicial (*marketing*). Esse é apenas um exemplo do complexo de decisões envolvendo a escolha profissional.

Na perspectiva de Neiva (2013), todas essas questões devem ser superadas antes da realização da eleição ocupacional do sujeito, e, na concepção da autora, o adolescente não foi preparado, no decorrer de sua vida, para resolvê-las. Tantas decisões amontoadas em razão da necessidade de escolher um ofício ou um curso superior podem levar esse jovem a sofrer com os conflitos de interesses e o medo de não realizar a opção apropriada.

Ao conjecturar sobre o processo de seleção de uma profissão, considerando todos os aspectos apresentados, a eleição do ofício pedagógico parece ser ainda mais desafiadora no contexto brasileiro atual (DOLTON, 2018), pois essa opção está na contramão das carreiras mais procuradas pelos jovens. Compreende-se também que a escolha da docência se constitui um ato de coragem do adolescente.

No quarto capítulo serão apresentados os princípios do Pensamento Complexo, ancorados na perspectiva de Edgar Morin, que orientará as análises das entrevistas realizadas com os adolescentes que participaram da pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: O PENSAMENTO COMPLEXO

O objeto de pesquisa desta dissertação leva em consideração questões subjetivas e o todo (família, cultura, sociedade, momento histórico, escola, dentre outros) envolvidos no processo de escolha profissional, abordados no capítulo anterior. A natureza do tema desta dissertação influenciou a opção dos “[...] fundamentos, que irão nortear, que irão constituir os princípios fundantes da investigação.” (ROMÃO, 2015, p. 179). Os fundamentos teóricos serão do Pensamento Complexo, pautado nas concepções de Edgar Morin.

Morin (2000) apresenta a ciência como algo inacabado e passível de ser questionado, que aceita a contestação e a dúvida sobre o conhecimento científico já produzido, possibilitando, assim, o seu progresso. Para tanto, é primordial considerar que nenhuma verdade é absoluta ou eterna e que os saberes devem ser renovados.

A fragmentação da ciência oriunda da separação entre as áreas do saber gerou alguns desfavorecimentos ao saber científico, sendo um dos principais o “[...] desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem.” (MORIN, 2000, p. 16). Desta forma, a ciência da natureza passou a estudar questões do homem do ponto de vista biológico, excluindo as suas características culturais, enquanto a ciência do homem pensava o humano sem considerar os seus aspectos biológicos. Morin propõe a religação dos saberes, em especial ao refletir sobre o conhecimento produzido pelos indivíduos que são tão biológicos quanto culturais:

Assim, vemos que, correspondendo a dados de caráter objetivo, o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza. Traz com ele um universo de teorias, de ideias, de paradigmas, o que nos remete, por um lado, às condições bioantropológicas do conhecimento (porque não há espírito sem cérebro) e, por outro lado, ao enraizamento cultural, social, histórico das teorias. As teorias científicas surgem dos espíritos humanos no seio de uma cultura *hic et nunc*. (MORIN, 2000, p. 25, grifo do autor).

A teoria da complexidade chama a atenção para o risco da generalização e da redução do conhecimento, defendendo que uma teoria deve refletir sobre o contexto de seu desenvolvimento, pois o “[...] conhecimento científico não se poderia isolar de suas condições de elaboração, mas também não poderia ser a elas *reduzido*.” (MORIN, 2000, p. 25, grifo do autor). Ao produzir uma tese sobre determinada questão social, por exemplo, as verdades constatadas em tal estudo precisam observar as condições sociais, históricas e econômicas das partes envolvidas na referida pesquisa, de forma que o resultado das verificações ali produzido

seja aceito como verdade naquele contexto, que pode ser ou não um axioma em contextos diferentes de sua realização.

Seguindo as proposições de Morin, esta dissertação deveria conjecturar sobre o contexto em que foi desenvolvida e a possibilidade de seus resultados não contemplarem uma verdade absoluta e eterna para sua temática, além de considerar os indivíduos como seres complexos encerrados por características de sua espécie, de sua cultura, de sua comunidade, de sua família, dentre outras possibilidades, na tessitura de sua existência.

A fragmentação dos saberes e a afirmação de que o conhecimento é puramente objetivo – sem qualquer influência da subjetividade dos cientistas – são responsáveis pelo que Morin denomina como cegueira científica:

A partir do momento em que, de um lado, aconteceu a disjunção da subjetividade humana reservada à filosofia ou à poesia e, do outro, a disjunção da objetividade do saber que é próprio da ciência, o conhecimento científico desenvolveu as maneiras mais refinadas para conhecer todos os objetivos possíveis, mas se tornou completamente cego na subjetividade humana; ele ficou cego para a marcha da própria ciência: a ciência não pode se conhecer, a ciência não pode se pensar, com os métodos de que dispõe hoje em dia. (MORIN, 2000, p. 128).

A estabilidade da verdade é questionada pelo autor. Segundo Morin, a ciência deve aceitar que suas verdades são passíveis de suplantação, visto que a “[...] teoria científica é biodegradável.” (MORIN, 2000, p. 23), porque:

[...] o conhecimento progride, no plano empírico, acrescentamento das ‘verdades’ e, no plano teórico, por eliminação dos erros. O jogo da ciência não é o da posse e do alargamento da verdade, mas aquele em que o combate pela verdade se confunde com a luta contra o erro. (MORIN, 2000, p. 23, grifo do autor).

O erro é considerado como parte pertinente da investigação científica, sendo equivocado imaginar que uma afirmação permanecerá incontestável perpetuamente. As certezas do conhecimento deveriam contemplar as incertezas contidas nelas, sendo o “[...] conhecimento científico [...] certo, na medida em que se baseia em dados verificados e está apto a fornecer previsões concretas. O progresso das certezas científicas, entretanto, não caminha na direção de uma grande certeza.” (MORIN, 2000, p. 23).

O saber científico deve ser considerado como um conhecimento complexo (MORIN, 2015b). A palavra complexidade não é, na visão de Morin, um substantivo que remete, semanticamente, apenas a algo difícil de ser entendido, mas também a um conjunto de ligações e religações que o compõem, como um entrelaçamento de linhas tecidas juntamente a fim de

formar um tecido. Destarte, da mesma forma que o tecido é constituído por linhas, que nem sempre são enxergadas, individualmente, a olho nu, oriundas de determinada matéria prima, como o algodão, efeito de um longo processo até se tornar o material utilizado pelas costureiras na elaboração de trajés ou outros produtos, são também os seres humanos, suas vidas, a sociedade em que estão inseridos e as decisões tomadas ao longo de sua existência.

4.1.A TESSITURA DA COMPLEXIDADE

A Teoria da Complexidade é tecida por três princípios operadores: recursivo, hologramático e dialógico. O princípio da recursividade contempla as interações e retroações entre causa e efeito, produtos e produtores de uma situação, enquanto o hologramático refere-se às intersecções possíveis (ou ausência delas) entre parte/todo e todo/parte, e o dialógico observa a relação antagônica e complementar entre os objetos.

O jovem licenciando ingressou em um processo de formação para se tornar um educador do mesmo sistema educacional e da sociedade que o formaram, tornando-se, ao mesmo tempo, um indivíduo formado, formador e formando de um mesmo sistema dentro da mesma sociedade. A situação apresentada é recursiva, observando que: “Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz.” (MORIN, 2015b, p. 74).

A recursividade da escolha profissional pode ser também pensada ao presumir que os futuros docentes tiveram contato com outros professores, que foram personagens ativos no processo de educação básica dos sujeitos desta investigação. Enquanto alunos, os adolescentes podem ser considerados como produtos da ação educativa dos indivíduos que exerceram a função de educadores nas escolas pelas quais passaram. Os últimos são produtos da interação com outros profissionais que atuaram ao longo de suas experiências educacionais. À vista disso, há recursividade na relação entre educadores e educandos, concebendo, ainda, a possibilidade de a prática pedagógica dos educadores sofrer interferências da relação com seus pupilos.

As relações escolares são passíveis de serem estendidas à sociedade, já que os indivíduos fazem parte de um grupo do qual são, ao mesmo tempo, causa e efeito:

Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz. (MORIN, 2015b, p. 74).

No referido contexto, nota-se a presença das retroações e interretroações na interação entre aluno e professor, professor e aluno, em que um retroage sobre a conduta do outro e o outro sobre a do um, como em uma espiral. Assim como a prática do pedagogo e seu comportamento podem refletir no trato de seus pupilos com o saber, os alunos e suas ações podem, na perspectiva complexa, retroagir sobre o trabalho do educador.

O princípio hologramático depreende os indivíduos como sendo, simultaneamente, partes de uma sociedade amontoada pelo todo da sociedade em que estão postos, tornando-se, ao mesmo tempo, parte e todo daquele grupo, tal como um ponto em um holograma:

Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, como o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. [...] A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo. É um pouco a ideia formulada por Pascal: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo”. (MORIN, 2015b, p. 74, grifo do autor).

Ao estudar a escolha profissional, é preciso atentar-se ao todo no qual o jovem que opta pela docência está inscrito: seu contexto social, familiar, educacional e, também, para a parte deste todo (o futuro docente). Perceber o adolescente que almeja ser educador sem observar o contexto social em que ele tomou essa decisão pode ser insuficiente para compreender as intenções imbricadas em sua opção; entretanto, reparar somente nesse aspecto contextual para estudar a opção feita pelo licenciando, excluindo a sua experiência escolar ou familiar, seria como reduzir a sua atitude a apenas uma instância.

O princípio dialógico dá-se, por exemplo, na relação antagônica e complementar entre o egoísmo e altruísmo, comportados na característica egocêntrica do sujeito (MORIN, 2012). Quando o adolescente decide pelo ofício pedagógico, tomando-o como um ofício de caráter social (LEHMAN, 1999), a sua atitude pode estar encerrada por valores sociais, morais/intelectuais e sociais (NEIVA, 2013).

Uma pessoa que percebe o professor como um sujeito receptor de alto reconhecimento social e determinado grau de poder sobre os indivíduos para os quais leciona e almeja seguir uma carreira cujo exercício viabilize esse tipo de reconhecimento e poder faz uma escolha egocêntrica, agradando ao seu próprio ego e propiciando a sua realização pessoal (valor moral e intelectual). Sem embargo, o mesmo sujeito poderia se sentir realizado profissionalmente ao auxiliar o outro na aquisição de novos conhecimentos (valor altruísta). A prática docente é confundida por alguns indivíduos como uma atitude com características sacerdotais

(SEVERINO, 2012). Destarte, tal opção seria julgada como altruísta, como uma ação em benefício de outrem, ao dedicar a sua vida (profissional) à socialização do conhecimento. Todavia, se a decisão do jovem for motivada também por um fator pessoal, ou seja, a “benfeitoria” praticada objetivar algum tipo de benefício próprio, como prestígio social, poderá caracterizar o ato de educar alguém como egoísta.

O altruísmo, portanto, não exclui o egoísmo (MORIN, 2012). No exemplo citado, o sujeito que pretende ser professor será tanto altruísta quanto egoísta, dado que a sua crença sobre o reconhecimento social e o poder sobre os educandos não cancelam o bem social, tanto quanto seus valores sociais, morais e intelectuais não excluem os seus valores altruístas. Os antagônicos se complementam sem perder as suas características divergentes. A carreira docente não é um ato voluntário e gratuito, mas não deixa de ter aspectos altruístas e de grande importância social (LEHMAN, 1999). Esses aspectos são atribuídos ao docente devido a sua dedicação à socialização do conhecimento com outros indivíduos em uma sociedade em que o ofício não tem alto nível de *status* social e financeiro (DOLTON, 2018).

Os três princípios da complexidade (recursivo, dialógico e hologramático) estão interconectados. A recursividade está ligada ao princípio hologramático dos objetos e os dois estão ligados, mesmo que em partes, à ideia dialógica (MORIN, 2015b):

A sociedade, por exemplo, é produzida pelas interações dos indivíduos que a constituem. A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem, a escola. Assim, os indivíduos, em suas interações, produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isso se faz num circuito espiral através da evolução histórica. (MORIN, 2015b, p. 87).

Ao estudar as escolhas do sujeito, é preciso levar em consideração os princípios apresentados, porque além de ser um indivíduo social, o ser humano é parte de uma espécie e um sujeito produto e produtor cultural.

4.2. AS LINHAS QUE TECEM O SUJEITO HUMANO

O ser humano é, simultaneamente, uma pequena parte do universo, de sua espécie, de sua sociedade, do ambiente em que vive e um todo encerrado por todas essas partes. Ele é mais e menos do que o todo no qual está inserido e “Comporta o todo da humanidade sem deixar de ser a unidade elementar da humanidade.” (MORIN, 2012, p. 73).

A noção de indivíduo não é a primeira “[...] nem noção última, mas o nó górdio da trindade humana.” (MORIN, 2012, p. 73). A trindade humana, na concepção do autor, define o ser humano:

O ser humano define-se, antes de tudo, como trindade indivíduo/sociedade/espécie: o indivíduo é um termo dessa trindade. Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura. (MORIN, 2012, p. 51-52).

Não deve haver redução aos aspectos biológico ou social, contrariando a tradição determinista que separou os estudos entre as instâncias social e da natureza humana (MORIN, 2012). O indivíduo é uma organização viva, logo, biológica, característica que não exclui sua qualidade de sujeito, conferindo a ele uma natureza multidimensional:

Volto agora ao problema humano. Quando falamos do homem, sentimos que nos referimos a algo genérico e abstrato. O homem é um objeto estranho, algo simultaneamente biológico e não-biológico. Com a maior comodidade, estudamos o homem biológico no departamento de biologia e o homem cultural e psicológico nos departamentos de ciências humanas e de psicologia. O homem tem um cérebro, que é um órgão biológico, e um espírito, que é um órgão psíquico. Acaso alguma vez ambos se encontram? O espírito e o cérebro não se encontram jamais. As pessoas que estudam o cérebro não se dão conta de que estudam o cérebro com seu espírito. Mas, além disso, o homem não é somente biológico-cultural. É também espécie-indivíduo, sociedade-indivíduo; o ser humano é de natureza multidimensional. (MORIN, 1996, p. 281).

Essa multidimensionalidade concebe que uma pessoa não é constituída apenas por uma estrutura física: tecidos, ossos, órgãos e cérebro, sendo impossível de ser racionalizada em uma fórmula simples. O humano é considerado como um ser biológico, social, cultural sem ser reduzido a nenhuma dessas instâncias.

O caráter da espécie *homo sapiens sapiens* está ligado ao corpo físico das pessoas, à organização de suas células, a seus cérebros que computam e fazem novas conexões a cada nova informação adquirida, que será traduzida em conhecimento pelo cogito, processando-a sem excluir as aprendizagens anteriores do sujeito (MORIN, 2017). Em um único momento de aprendizagem, portanto, o humano utiliza suas ferramentas *bio-lógicas* para assimilar o saber, o mesmo ocorrendo ao tomar uma decisão, ao realizar uma atividade física, ao preparar alimentos, dentre outras práticas de seu cotidiano.

O indivíduo está mais para a espécie, ao concebê-lo como efeito e causa de um processo de reprodução biológica, tornando-se, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua espécie

(MORIN, 2017). Deve-se presumir que nessa espiral de reprodução humana existe um padrão; contudo, os exemplares são diferentes dentro de uma mesma espécie, fazendo com que cada ser seja único, ainda que ele seja inseparável por um protótipo biológico:

[...] o pensamento biológico compreende, há vários séculos, que existe uma relação entre a espécie e o indivíduo. Havia uma maneira de conceber essa relação, na qual a espécie era considerada como um padrão, um modelo geral, do qual saíam exemplares particulares, os indivíduos. (MORIN, 1996, p. 47).

Conquanto, essa noção “[...] só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito.” (MORIN, 2012, p. 74), à medida que para ser sujeito, necessariamente, deve-se existir biologicamente. Ser sujeito comporta, dialogicamente, a autonomia-dependência do indivíduo, o egocentrismo, os princípios de exclusão e inclusão além da subjetividade.

A autonomia está, aqui, intrinsecamente conectada à sua dependência do meio externo: “A autonomia [...] não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social.” (MORIN, 2017, p. 118). Na óptica do autor, a liberdade de fazer escolhas supõe, por exemplo, condições internas: capacidade mental, cerebral e intelectual; além de condições externas: contexto social e cultural nos quais as atitudes são possíveis. Apesar de dispor de autonomia para tomada de decisões, a pessoa depende da existência da oportunidade do meio externo para eleger uma ou outra opção, dado o contexto em que esse ato deve ocorrer:

Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. (MORIN, 2017, p. 118).

No cenário da escolha profissional, a autonomia do adolescente para selecionar uma carreira é colocada em xeque por Soares (2002), Bock (2018) e Neiva (2013), em razão de as condições social, familiar e econômica do estudante limitarem – como fatores externos à sua atitude – suas alternativas ocupacionais. Por esse motivo, concorda-se com Morin sobre a existência de diferentes graus de liberdade, de acordo com o todo no qual o indivíduo está inserido.

A noção de egocentrismo abarca o “[...] sentido literal do termo [egocentrismo]: posicionar-se no centro do mundo.”, como assegura Morin (2017, p. 120), e a concebe como a primeira acepção de sujeito. Ao dizer “Eu”, o indivíduo coloca-se no centro do mundo e nenhum outro “exemplar” de sua espécie ou da sociedade poderá dizer “Eu” em seu lugar, apesar de todos poderem dizer “Eu”. Cada um ocupa seu respectivo espaço egocêntrico: “Eu é

o ato de ocupação da posição egocêntrica. Eu é só isto: Eu ocupo um lugar egocêntrico, eu falo [...]” (MORIN, 1996, p. 49). A identidade do sujeito surge na referência do indivíduo a si mesmo:

[...] quanto a isso, diria que há um princípio “logístico” de identidade, que pode ser resumido na fórmula: “Eu [je] sou eu [moi]”. “Eu” [je] é o ato de ocupação do espaço egocêntrico; “eu” [moi] é a objetivação do ser que ocupa esse espaço. “Eu [jé] sou eu [moi] é o princípio que permite estabelecer, a um só tempo, a diferença entre o “Eu” (subjetivo) e o “eu” (sujeito objetivado), e sua indissolúvel identidade. Ou seja, a identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação. Esse princípio bastante complexo é absolutamente indispensável, pois permite qualquer tratamento objetivo de si mesmo. (MORIN, 2017, p. 120).

O princípio de identidade do sujeito é essencial para falar objetivamente de si mesmo, em razão de tratar-se da capacidade intelectual de objetivar-se e de tomar consciência de si mesmo. A característica de referir-se a si mesmo é própria do humano. Ao olhar-se em um espelho, por exemplo, a pessoa se reconhece e sabe que a imagem é um reflexo de seu corpo físico, diferentemente de outros animais que não são capazes de realizar tal identificação com a imagem espelhada (MORIN, 2017).

Essa capacidade permite ao sujeito distinguir o que se reporta a “si” e ao que é exterior a “si”. Ao pronunciar “Eu sou *eu*” (MORIN, 1996; 2012; 2017), a existência do “eu” depende da existência do outro, que é externo a ele, porém faz parte de sua formação humana. Ao discorrer acerca dos aspectos de diferenciação e unificação, Morin defende que a qualidade de sujeito comporta os princípios de exclusão e inclusão. A exclusão ocorre na ocupação do espaço egocêntrico, citado anteriormente, na singularidade genética do indivíduo, visto que, mesmo que ele tenha sido gerado juntamente a um irmão gêmeo univitelino, os dois terão características próprias e ocuparão *sites* egocêntricos distintos:

Assim, a diferenciação decisiva, em relação a outro, não está, antes de tudo, na singularidade genética, anatômica, psicológica, afetiva, mas na ocupação do espaço egocêntrico por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida. (MORIN, 2012, p. 75).

As experiências de cada pessoa ao longo de sua vida conferem a sua singularidade, apesar de a interação com a sociedade ser também parte de sua constituição. A unicidade de ser um sujeito único “[...] é a coisa humana mais universalmente partilhada.” (MORIN, 2012, p. 75). Dois indivíduos podem ter o mesmo currículo e frequentado os mesmos lugares e as suas concepções e experiências serem diferentes, dada a individualidade de cada um.

O princípio de inclusão advém da dependência do outro para que o “eu” exista. Segundo Morin (2017), a inclusão do outro está interligada à origem do sujeito “O outro é virtual em cada um e deve atualizar-se para que cada um se torne si mesmo [...]” (MORIN, 2012, p. 78). Além disso, na existência e na experiência humana como sujeito, ele é incluído no seio de uma sociedade, de uma cultura, de uma organização familiar que o constituem, portanto no “eu” não há apenas a sua individualidade:

[...] quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos “nós”; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o “nós”; no “eu falo” também está o “se fala”. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada “eu” humano, há algo de “nós” e do “se”. Pois o eu não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o “se”, o eu não poderia falar. (MORIN, 1996, p. 54, grifo do autor).

Há, na própria noção de sujeito, os princípios hologramático e recursivo operando dialógicamente. Ao incluir o “nós” no “eu”, verifica-se que o todo “nós” está na parte “eu”; simultaneamente, a parte “eu” retroage sobre o todo “nós”. Logo, para que haja “nós”, demanda-se a existência de sujeitos que falem “eu”, e, para tal, o indivíduo deve diferenciar-se daqueles incluídos no “nós”, reconhecendo, assim, as características antagônicas e complementares que formam o “nós” e o “eu”.

As interações e relações entre o mundo interior e exterior, assim como o conhecimento adquirido e a sua consciência das experiências vividas, compõem a subjetividade (MORIN, 1996; 2017), que é aqui concebida como:

[...] um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial. (DIAS, 2008, p. 61).

A subjetividade é um aspecto comum aos seres humanos que, assim como o “eu”, os tornam únicos. Segundo Morin, “[...] a objetividade só pode vir de um sujeito. Ideia inacreditável para quem subjetivamente nega toda a existência ao sujeito.” (MORIN, 2012, p. 80), além de considerar que a “[...] consciência só pode ser subjetiva, [...] ela permite ao sujeito considerar objetivamente seu próprio pensamento, seus atos, sua pessoa; a consciência exprime a forte necessidade humana de objetividade. Une o máximo de subjetividade e de objetividade.” (MORIN, 2012, p. 111), sendo a negação da subjetividade, portanto, o máximo da subjetividade (MORIN, 2012).

Assim, desconsiderar a qualidade subjetiva ao estudar um objeto relacionado a uma questão humana é um erro, pois se deixa de conceber o sujeito em sua completude. Ela afeta as suas atitudes, suas decisões e ações.

Embora o sujeito seja produto de suas interações com o meio, com a sociedade e com a cultura, ele não é como uma esponja que absorve todas as coisas sem distinção. Ao longo de toda a sua existência, todo o conhecimento adquirido passa, como já mencionado, por uma computação cerebral e uma assimilação que traduz o novo saber por meio do que já lhe é conhecido.

Diante disso, pode-se afirmar que cada ser é um verdadeiro cosmos, não apenas pela profusão de interações em seu cérebro, mas porque também leva em si um mundo fabuloso e desconhecido pelo outro e até mesmo para si (MORIN, 1996). Essa relação complexa entre a subjetividade do sujeito e o exterior passa também pelos processos de identificação-projeção-transferência, denominados como complexos imaginários.

4.3.O TECIDO IMAGINÁRIO

Os complexos imaginários são os processos de projeção-identificação-transferência, três conceitos que, segundo Morin (2001), ultrapassam a instância imaginária e mergulham na vida prática do humano e só podem ser explicados associadamente: “Projeção e identificação são *transferências* de sentido inverso, ligadas, ademais, por transferências recíprocas. Não podemos dissociá-las no estudo dos processos imaginários.” (MORIN, 2001, p. 90, grifo do autor).

A projeção ocorre quando o sujeito vê, no outro, aspectos que ele não vê em si:

Toda projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior; estes se fixam quer em imagens, representações ou símbolos, que parecem não existir objetivamente, quer em outros sujeitos, em objetos, em conjunto de objetos no meio circundante, no cosmos.

A projeção pode desencadear ou determinar processos de identificação. Ao projetar seus desejos ou suas aspirações em um herói de um filme, o espectador tende a se identificar com esse herói. (MORIN, 2001, p. 89-90).

A projeção no herói, supracitada, surge da necessidade de o sujeito transcender limites que lhe são impostos por sua cultura, sociedade e até mesmo por suas limitações biológicas (MORIN, 2012).

A identificação, todavia, não deve ser reduzida ao processo de projeção:

Ela é também um processo de introjeção, ou de involução, por meio do qual o espectador não somente se identifica com o herói, mas identifica o herói a si mesmo. Nesse último sentido, a identificação é como uma propensão profunda, por certo nem sempre integralmente efetuada, de um processo introjetivo pelo qual o sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho. É nesse sentido introjetivo que utilizaremos o termo identificação. (MORIN, 2001, p. 90).

Utilizando o cinema mais uma vez para a explicitação do processo de identificação, o sujeito – aquele que está na posição de espectador – que se emociona ao ver uma cena triste de um filme, na qual a história ou a atitude da personagem é identificada como própria ou similar, introjeta a emoção retratada na película em si e é comovido por ela.

Os processos de projeção-identificação-transferência irrigam tanto a vida prática quanto a afetiva (MORIN, 2001). A afetividade é uma necessidade inerente ao sujeito e é ela quem permite a projeção/identificação com o outro e interfere no desenvolvimento humano (MORIN, 2012). A identificação com um professor, *verbi gratia*, afeta a maneira com que o aluno se relaciona com a disciplina ministrada por ele (NEIVA, 2013), assim como o desempenho do aluno pode interferir na identificação ou não do docente para com o discente. Segundo Morin (2001, p. 91, grifo do autor), “O complexo imaginário é um *análogo (analogon)* psíquico das relações de troca entre um ser vivo e o seu meio.”, que são organizadas em quatro tipologias, sendo que nenhuma delas “[...] exclui, de forma alguma, outras tipologias.” (MORIN, 2001, p. 91). As tipologias ou estados em que as relações imaginárias ocorrem são: o complexo mágico, o complexo afetivo, o estado racional-empírico e o estado estético-lúdico (MORIN, 2001), explicitados a seguir.

A linha mágica

O complexo mágico ou o estado mágico entende a magia como além da prática mágica, como sistema imaginário, que atinge a maneira como o humano ver e compreende o mundo, como convive com o seu meio, com suas crenças e mitos (MORIN, 2001). Esse sistema é “[...] uma estrutura mental fundamental.” (MORIN, 2001, p. 91), em que há a presença das P.I.T. (Projeção-Identificação-Transferência):

No universo mágico, as transferências projetivas e introjetivas se traduzem por uma espécie de alienação mútua entre, de um lado, o sujeito (o homem) e, de outro lado, seu meio ambiente (*o cosmos*), ou pelo menos certos elementos desse meio ambiente. A identificação de tipo mágico é uma identificação rigorosa, substancializada. A projeção mágica é alienada, fixa, até mesmo fetichizada. (MORIN, 2001, p. 91, grifo do autor).

A crença em mitos e deuses está engendrada no complexo mágico na delegação da responsabilidade sobre fenômenos naturais, à vontade de um deus ou a outra força que não seja a natureza (MORIN, 2001). Ou, quando a cura de uma doença é incumbida ao poder da oração por determinada entidade religiosa, a magia acontece:

Quando nossos estados subjetivos se desprendem de nós, aderem fortemente ao mundo e parecem mesmo constituir sua realidade, quando o homem se julga reciprocamente formado ou possuído por aquilo que não é ele – totem, espírito, deus, clã para os antigos, partido, nação, Estado para os modernos – penetramos no universo da magia. (MORIN, 2001, p. 91).

Além das relações imaginárias do homem com o não-natural (ritos, universo, religiões), há a projeção de aspectos humanos para objetos inanimados ou não humanos, e, inversamente, a identificação com esses objetos, pela “[...] tendência notória a tornar antropomórfico o que não é humano e a tornar cosmológico o que é humano [...]” (MORIN, 2001, p. 91). Ao dizer que um animal está triste, por exemplo, presumindo a tristeza como um sentimento humano, há uma projeção antropomórfica do sujeito para o animal.

No entender do autor, “[...] o antropomorfismo e o cosmomorfismo estão ligados como a projeção e a identificação (intro-jeção).” (MORIN, 2001, p. 92). O cosmomorfismo acontece na introjeção (identificação) do que não é humano pelo indivíduo. A expressão metafórica em língua portuguesa de “chorar um mar de lágrimas” configura-se como cosmomórfica, já que o homem não produz, por meio do choro, um mar, e o último é produzido exclusivamente pela natureza, visto que a água marinha não é proveniente de lágrimas, mas de afluentes aquíferos e outros fenômenos naturais.

No estado mágico “[...] a projeção é mais forte do que a identificação [...]” (MORIN, 2001, p. 94) e, apesar de a magia fazer parte de uma mentalidade arcaica, continua viva em nossa realidade, porque:

Os “mitos”, os “fetichismos”, as “alienações” de nossas sociedades modernas, nossas religiões, nossos patriotismos, nossas crenças políticas, nossos amores individuais, nossas sacralidades, nossos tabus apresentam, sob novos aspectos, sob novos estilos adaptados a novos conteúdos, os mesmos processos míticos, fetichistas, alienantes da humanidade arcaica. (MORIN, 2001, p. 94-95, grifo do autor).

Quando o imaginário penetra o real, “A subjetividade extrema se realiza plenamente na magia [...]” (MORIN, 2001, p. 95). Entretanto, “A magia é uma das polarizações do complexo imaginário. Outros estados diferenciam-se da magia quando há consciência de que a

subjetividade do homem e a objetividade do mundo estão separadas [...]” (MORIN, 2001, p. 95), sendo um deles denominado como complexo afetivo.

A linha afetiva e realista

No complexo afetivo, a projeção ou identificação exagerada é controlada pelo sentimento advindo da realidade, em que os deuses místicos podem ser substituídos por heróis, criados por meio da subjetividade humana, atendendo a sua necessidade de identificação com seres, aparentemente, mais realistas do que forças superiores oriundas do cosmos (MORIN, 2001).

A veemência da vida afetiva é o que qualifica o estado realista-sentimental: “Ele se define relativamente a ela, que forma uma espécie de plasma psíquico que se situaria entre a magia e a consciência subjetiva; ela se parece uma com a outra, mas não se resume a uma nem à outra.” (MORIN, 2001, p. 96). Os sentimentos positivos e negativos, os amores, as relações entre amigos compõem a vida afetiva humana, que “[...] revela toda a gama das P.I.T. com predominância realista-sentimental.” (MORIN, 2001, p. 96). Segundo o autor, quando um sujeito ama outrem ele se projeta na pessoa amada e a identifica nele, “[...] de acordo com uma verdadeira simbiose afetiva [...]” (MORIN, 2001, p. 96) contudo, permanecem “[...] distintos um do outro.” (MORIN, 2001, p. 96).

Diferentemente da magia, nesse estado, as P.I.T. não se estabelecem mais em relações antro-po-cosmomórficas:

[...] mas em sentimentos de comunhão, de afinidades eletivas, de estados de espírito... Os objetos são como pilhas que eletrizam a alma, mas não são almas exteriores. [...] A alma corresponde ao complexo realista-sentimental. Nossa civilização, por suas estruturas mágicas e empírico-rationais, viu desenvolver-se, e até mesmo crescer excessivamente, a vida “da alma” e, ao mesmo tempo, o campo das participações realistas-sentimentais. (MORIN, 2001, p. 97, grifo do autor).

O avanço da cultura de massa, facilitada pelos meios de comunicação, faz progredir “[...] uma ‘cultura da alma’ com características realistas-sentimentais.” (MORIN, 2001, p. 97, grifo do autor). Ao idolatrar uma celebridade, um fã pode identificar-se imaginariamente com uma estrela de cinema, tentando, inclusive, parecer fisicamente com ela por meio de procedimentos estéticos, de aquisição de costumes, todavia, ídolo e fã permanecem pessoas diferentes (MORIN, 2001).

Destarte, no complexo realista-sentimental, a subjetividade não é totalmente atravessada pelo mundo exterior do sujeito, sendo o último, no processo de projeção-identificação-transferência, “[...] capaz de discernir graças a uma consciência *realista*.” (MORIN, 2001, p. 95, grifo do autor) entre o que é real e o que é imaginário.

A linha que explica e amplia

O estado racional-empírico acarreta a necessidade de explicação de fenômenos externos, de forma a aplicar, projetivamente, estruturas delineadas pelo sistema mental humano (atitude racional), ou, simplesmente, deixar os fenômenos falarem por si, assumindo uma atitude empírica (MORIN, 2001):

Na atitude empírica o homem se abre aos fenômenos externos e se esforça por deixá-los falar por si. Na atitude racional, ele se esforça por projetar no *cosmos* estruturas lógicas do discurso racional. O empirismo sozinho colocaria o homem diante de uma multiplicidade de fatos isolados. A razão sozinha seria um delírio abstrato, que faria desaparecer o mundo para substituí-lo por esquemas vazios. (MORIN, 2001, p. 98, grifo do autor)

Nota-se a relação dialógica, antagônica e complementar entre as atitudes racional e empírica. Ao mesmo tempo em que nem todos os acontecimentos podem ser elucidados apenas pela razão, bem como não se deve tentar explicá-los isoladamente. Na explicação dos objetos:

A razão é essencialmente projetiva: ela se esforça por aplicar no mundo um sistema coerente; engendrado pela atividade mental. Por si mesma, a razão não impede, necessariamente, a petrificação (mecanismo), o fetichismo (fórmulas-chave, palavras “mana”, que parecem deter a essência mesma do real, embora elas sejam apenas instrumentos mentais). (MORIN, 2001, p. 98, grifo do autor).

É o empirismo que evita a atitude racional de tornar-se mágica (MORIN, 2001). O processo da “[...] atitude racional empírica obedece, em certo sentido, a processos de P.I.T. não apenas por que há projeção contínua dos esquemas nos fatos, mas por que há uma tendência contínua [...] de reduzir a explicação à identificação [...]” (MORIN, 2001, p. 98).

A linha estética e lúdica

A estética não está, necessariamente, relacionada à arte, mas à “[...] atitude humana que vai muito além da arte propriamente dita [...]” (MORIN, 2001, p. 99). O autor concebe “[...] a

estética [...] a partir do sentido original do termo, *aisthètikos*, de *aisthanesthai*, ‘sentir’.” (MORIN, 2012, p. 132, grifo do autor), e como “[...] uma atitude diante das coisas.” (MORIN, 2001, p. 99).

O estado estético-lúdico permite o encantamento por acontecimentos naturais, como a admiração da interminável atividade das ondas marinhas que vêm e vão, juntam-se e dividem-se, ora incluindo-se ora excluindo-se umas nas outras. Apesar de a apreciação ter origem, segundo Morin (2012), nos espetáculos naturais, ocorre, similarmente, na sensação de beleza, ao observar uma obra de arte, na contemplação de objetos técnicos, como dispositivos celulares ou quaisquer outros “[...] que podem vir a ter forte carga estética.” (MORIN, 2012, p. 132), ainda que tais instrumentos não apresentem “[...] qualquer finalidade estética inicial.” (MORIN, 2012, p. 132).

A atitude estética é de uma consciência dividida:

Esta consciência participa de um espetáculo, de uma visão de uma leitura feita segundo os processos imaginários examinados acima (complexo mágico e complexo realista-sentimental); ao mesmo tempo, ela sabe que trata de uma participação imaginária que se inscreve no quadro da consciência empírica-racional. (MORIN, 2001, p. 99).

A participação imaginária ocorre, por exemplo, ao ver um espetáculo teatral. O espectador pode se emocionar com a atuação do ator, identificando-se com o seu personagem, com quem ri e/ou chora, contudo, tem a consciência de que essas emoções são provenientes da interação com a peça a que assiste, assim como no cinema:

A participação estética efetua-se segundo as P.I.Ts. aparentemente mágicas: o espectador de cinema é colocado diante de jogos de sombra e luzes. São suas projeções-identificações que dão corpo e existência às personagens e transformam a tela em janela aberta para o mundo vivo. Esse mundo da tela tem a presença e a substância corporal os espectros arcaicos; os heróis capturam nossas almas, as ajustam a seus corpos e paixões; nós vivemos através deles [...].

Ao mesmo tempo, o espectador permanece consciente de que ele é espectador. Ele continua a viver de um modo latente, amortecido, mas lúcido deste lado da tela. (MORIN, 2001, p. 99).

Ainda no cinema, em salas com avançados recursos tecnológicos, é possível experimentar sensações físicas além das emoções das personagens. Em tais ambientes, o sujeito consegue – por meio das sensações propiciadas pela tecnologia – sentir a chuva, o vento, o calor, os tremores que se passam na película, reforçando ainda mais o estado estético.

As vidas lúdica e estética sofrem interferências uma da outra (MORIN, 2001). A primeira é pertinente ao jogo que pode ser mais do que apenas um jogo e “[...] tornar-se uma paixão, e esta paixão pode destruir os controles empíricos-rationais.” (MORIN, 2001, p. 100). A perda desse controle é observada nas brigas entre torcedores de futebol que, embriagados pela paixão ao time, agredem os seus adversários.

Os complexos imaginários invadem a vida prática, deixando de ser tão somente imaginários (MORIN, 2001). Isso demonstra, segundo Morin, que a ação humana é regada pela vida imaginária e que esta é tão importante quanto a vida prática. Os complexos auxiliam, ainda, a compreender o outro, a olhar os indivíduos como humanos e não como meros exemplares de uma espécie.

4.4.A INCOMPREENSÃO E A COMPREENSÃO HUMANA

É de conhecimento do senso comum a facilidade facultada pelo avançado desenvolvimento tecnológico para conectar as pessoas virtualmente, estabelecer comunicação e acessar informações sobre culturas e sociedades distintas nos tempos atuais. Todavia, o acesso ao conhecimento e à tecnologia das comunicações ainda não deram conta da incompreensão humana que reina nas interações interpessoais:

A multiplicação das comunicações, das traduções, dos conhecimentos, diminuindo alguns mal-entendidos não eliminaram a incompreensão. Os desenvolvimentos do individualismo não conseguiram superar as incompreensões éticas ou religiosas, apesar da multiplicação dos encontros interculturais e do cosmopolitismo crescente; o egocentrismo estimulou incompreensões entre indivíduos, numa mesma cidade, numa mesma família, entre crianças, pais, irmãos e irmãs. (MORIN, 2007, p. 110).

A incompreensão ocorre nos mais diversos níveis da relação entre os seres humanos: no não-reconhecimento dos valores culturais do outro; nos ruídos presentes no processo de comunicação, possibilitando mal-entendidos; na percepção associada a crenças religiosas distintas; nas diferenças de organizações sociais; na incapacidade de compreensão entre diferentes estruturas mentais; na adoção de verdades absolutas; nos variados *centrismos* (egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo) que estão inseridos no seio dos sujeitos, das culturas e sociedades (MORIN, 2000; 2007; 2015a).

Morin (2000; 2015a) salienta a primordialidade de ensinar a compreensão humana e que esse aprendizado deve ser uma das finalidades da educação, a fim de superar os obstáculos da incompreensão nas relações sociais, políticas, religiosas e culturais. Há, segundo o autor, três

tipos de compreensão: objetiva, subjetiva e complexa (MORIN, 2007). A primeira compreende a capacidade intelectual de explicar objetivamente as informações a uma pessoa, articulando causas e determinações para a compreensão de um fato, uma atitude etc.

A consequência de uma “[...] compreensão de sujeito a sujeito [...]” (MORIN, 2007, p. 112) constitui a compreensão subjetiva, que ocorre por meio da *mimesis*. Compreender o outro inclui depreender sentimentos e motivações – nem sempre passíveis de serem explicados objetivamente –, uma capacidade humana propiciada pelos processos de projeção-identificação-transferência.

A terceira compreensão refere-se à relação dialógica entre as duas compreensões anteriores:

A compreensão complexa engloba explicação, compreensão objetiva e compreensão subjetiva. A compreensão é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. (MORIN, 2007, p. 112-113).

A compreensão complexa do humano, ou compreensão humana, como é denominada por Morin (2015a), deveria constar nos currículos escolares. É substancial compreender o outro em suas mais variadas instâncias. No cenário da educação escolar, o aluno indisciplinado não deveria ser reduzido à sua indisciplinada; entretanto, a dificuldade em tolerar um pouco de desordem em sala de aula (DIAS, 2010) promove um estado de incompreensão entre aluno e professor e professor e aluno.

Morin (2015a) salienta que a incompreensão encerra o medo de compreender:

Compreender: essa palavra faz sobressaltarem instantaneamente os que têm medo de compreender por medo de terem que se desculpar. Os que se recusam a compreender condenam a compreensão porque ela impediria a condenação. Por isso, seria necessário não desejar compreender nada, como se a compreensão implicasse um vício terrível, o vício que leva à fraqueza, à abdicação. (MORIN, 2015a, p. 77).

No âmbito escolar, voltando ao exemplo do aluno indisciplinado, é indispensável compreender a sua indisciplinada de forma complexa, assim como outros comportamentos que não sejam os mais aclamados para uma sala de aula, que é formada por sujeitos inseridos em contextos, por vezes, totalmente diferentes, que os constituem e impactam em suas experiências escolares e sociais.

Um dos males da crise escolar é a incompreensão (MORIN, 2015a), que ocorre pela tendência de cada sujeito “[...] achar que tem razão, muitos acreditam mesmo que têm sempre

razão.” (MORIN, 2015a, p. 76). A incompreensão é consequência do todo social e cultural em que a escola está posta, retornando ao princípio hologramático, que entende a escola como parte do todo (sociedade), sendo ela ao mesmo tempo todo e parte da incompreensão humana (MORIN, 2015a).

Já para o futuro professor, uma característica seria imperativa: a bondade (MORIN, 2015a). A bondade do docente seria uma virtude fundamental para lidar com os desafios que são enfrentados por ele no exercício de sua profissão. Sem embargo, a bondade não deve enfraquecer a sua autoridade, enquanto a última não deve eliminar o seu carisma para com os alunos e a sua consciência sobre a complexidade humana, presente em cada discente, depreendendo todos os aspectos que o constituem, sejam eles negativos ou positivos (MORIN, 2015a). Conforme dito anteriormente, o relacionamento com os professores pode impactar diretamente na relação do aluno com o conteúdo ministrado pelo profissional, além de influenciar na escolha do discente de quem ser no futuro (NEIVA, 2013).

O diálogo permite a compreensão, pois é através dele que o sujeito se abre ao outro. Essa abertura não é nada menos do que abrir-se para conhecer o outro além da superficialidade na qual o encontramos no dia a dia, é procurar saber quem é a pessoa com a qual está interagindo, de onde ela vem, quais são as suas potencialidades, sem olhar apenas para o que há de negativo (MORIN, 2007; 2015a), como o exemplo citado da indisciplina escolar.

Na compreensão complexa, os professores têm a missão que deveria permitir “[...] o reconhecimento da qualidade humana do aluno, que manifesta para ele a bondade e a atenção, e não a rejeição [...]” (MORIN, 2015a, p. 96), categorizando o aluno em um grupo rotulado como indisciplinados ou quaisquer outras características negativas. É também delegada aos professores a “Missão pessoal que, ao ensinar a compreensão, faz compreender a necessidade imediata da compreensão na sala de aula [...]” (MORIN, 2015a, p. 96).

Nesta dissertação, os princípios operadores da complexidade – dialógico, recursivo e hologramático, os aspectos do sujeito, os complexos imaginários e a compreensão humana guiarão as análises das entrevistas dos jovens aspirantes à profissão docente que são participantes da presente pesquisa. Para tanto, houve o cuidado na execução dos procedimentos metodológicos, para oportunizar a emergência das motivações dos entrevistados na eleição do ofício de professor como futura ocupação profissional, que serão explicitados no quinto capítulo.

5 O PERCURSO TRAÇADO

O contexto histórico-social e as possíveis motivações subjetivas envolvidos no processo da escolha profissional na adolescência impulsionaram a opção pela pesquisa de abordagem qualitativa, pois a orientação para a opção metodológica dá-se pela natureza do objeto (ROMÃO, 2018). Entende-se por metodologia “[...] a lógica dos princípios gerais que orientam as etapas de uma investigação sistemática para produzir o conhecimento.” (RAPIMÁN, 2015, p. 214); e por abordagem qualitativa a qualidade definida como o que “[...] evoca, nas pessoas, a ideia de que algo é importante, essencial, indispensável.” (*id.*, 2015, p. 214).

A atenção ao que é importante e essencial para os adolescentes entrevistados pode ser considerada como parte elementar desta pesquisa, pois ela tem a intenção de elucidar as motivações e influências no processo de decisão ocupacional. A natureza deste objeto – escolha pela docência – orienta a imprescindibilidade de uma abordagem que não considere o homem como puramente natural, como ocorre na abordagem quantitativa (SEVERINO, 2016). A coleta de dados se deu por meio de entrevista, como principal técnica de pesquisa – as “[...] técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas.” (*id.*, 2016, p. 133).

Ao incumbir-se da responsabilidade de ir a campo entrevistar as pessoas, o investigador tem “[...] o papel de primeiro ‘instrumento de investigação’ [...]” (RAPIMÁN, 2015, p. 214, grifo do autor). Dessa maneira, ele é ao mesmo tempo pesquisador e instrumento de investigação, já que o procedimento ocorre por meio da interação entrevistador-entrevistado, na qual “O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” (SEVERINO, 2016, p. 133). Szymanski (2018) diz que tanto o entrevistador quanto o entrevistado devem ser considerados como atores sociais. O primeiro por definir o objeto e a(s) pergunta(s), e o segundo por ser o responsável pela criação dos dados a serem analisados, podendo manipulá-los ao escolher o que dirá ou não no curso de sua resposta para a questão proposta a ele.

Dentre as técnicas de entrevista, aplicou-se a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2018), constituída por um conjunto de procedimentos, que serão descritos adiante, para que ela seja realizada de forma objetiva e atenta ao objeto de investigação. O primeiro passo para a elaboração de uma entrevista reflexiva é a formulação da pergunta desencadeadora que é definida de acordo com o objeto de pesquisa antes de ser levada a campo, para evitar digressão nos dados coletados. O entrevistador deve observar alguns aspectos na formulação da pergunta, tais como:

- [...]
- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
 - b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
 - c) o cuidado de evitar indução de respostas; d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante [...]. (SZYMANSKI, 2018, p. 30)

A questão desencadeadora utilizada para apreender as motivações e influências que orientam a escolha do jovem pela carreira docente foi “Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor (a)”. A ausência de interrogação não descaracteriza a questão, visto que a sua elaboração tem o objetivo de dar a oportunidade para o sujeito contar o que o mobilizou à seleção de tal ofício, considerando a sua experiência. Com a pergunta formulada, esperou-se obter motivações e influências pelas quais os jovens escolheram a docência como futura profissão.

A técnica se configura como semidirigida, já que a entrevistadora apenas fez interferências no processo de resposta quando julgou necessário, para obter respostas mais aprofundadas e esclarecer aspectos que não haviam sido expressos de forma clara no discurso do entrevistado (SZYMANSKI, 2018).

Após a elaboração da indagação para guiar as entrevistas com os adolescentes e jovens, os passos posteriores para operacionalizar o procedimento de investigação foram: rastreamento de sujeitos interessados em participar da pesquisa e contato inicial, realização das entrevistas, transcrição e análise dos dados coletados.

5.1.O PRIMEIRO CONTATO E A BUSCA POR SUJEITOS

O primeiro contato, ou contato inicial, como é denominado por Szymanski (2018), com os sujeitos é de suma importância para o procedimento adotado, porque é nesse momento em que deve ocorrer o entendimento dos participantes em relação ao objeto e objetivos da pesquisa, da qual eles colaboram como voluntários. Não obstante, para operacionalização da entrevista foi imprescindível encontrar indivíduos que tivessem interesse em dialogar com esta investigação.

A busca de sujeitos para a participação deu-se de duas formas distintas: indicação e convite em redes sociais. Para a primeira, a pesquisadora entrou em contato com jovens e adolescentes – incluídos na faixa etária entre 18 e 21 anos de idade – informando sobre a pesquisa que realizava para a dissertação de mestrado, na tentativa de obter dados sobre

indivíduos que tenham escolhido a profissão docente e estejam matriculados no primeiro ano (primeiro ou segundo semestres) de cursos de licenciatura, em universidades públicas ou privadas.

A rede social foi utilizada, posteriormente, na tentativa de atrair mais participantes para o estudo. Com esse objetivo, a pesquisadora solicitou a entrada em grupos fechados¹³ de alunos de cursos de licenciaturas de universidades públicas e privadas no *Facebook*. Nos grupos em que a solicitação foi aceita, tendo em vista os mesmos critérios da indicação, a pesquisadora fez uma breve postagem, apresentando-se e fazendo um convite a adolescentes e jovens, de 18 a 21 anos, que estivessem no primeiro ano de cursos de licenciatura – das ciências exatas, biológicas e humanas – para participarem da pesquisa como sujeitos voluntários, deixando o contato telefônico e de correio eletrônico para que os interessados entrassem em contato.

Tanto para os indivíduos prospectados por meio de indicação ou rede social, o contato inicial com a pesquisadora ocorreu por meio telefônico – mensagens de texto e/ou ligações. A entrevistadora fez sua apresentação pessoal, da instituição em que era matriculada como mestranda, bem como do objeto e dos objetivos da dissertação, informando-os sobre o funcionamento da entrevista, de acordo com o sugerido por Szymanski (2018). Além das apresentações formais, houve o esclarecimento de quaisquer dúvidas que os sujeitos tivessem em relação ao procedimento de pesquisa.

Na concepção da autora da dissertação, é fundamental ressaltar um dado sobre o período de prospecção de indivíduos. Como dito anteriormente, o convite foi feito a alunos de cursos de licenciaturas tanto das ciências biológicas, exatas e humanas; entretanto, não houve algum voluntário, senão das ciências humanas. Todos os sujeitos que expressaram solicitude para participar da entrevista eram oriundos de cursos de licenciatura relacionados às humanidades (Letras, História, Geografia e Filosofia).

O contato inicial foi realizado com vinte e seis estudantes. Devido às características dos sujeitos estabelecidas para a pesquisa (idade, semestre/ano em que o estudante está matriculado na universidade) e até mesmo à ausência de disponibilidade dos indivíduos para uma entrevista presencial, do total de pessoas contatadas, apenas dezesseis colaboraram efetivamente nas entrevistas. Todos os participantes aceitaram prontamente o convite.

¹³ Para entrar nos grupos fechados do *Facebook*, os usuários devem solicitar a permissão aos moderadores, ou seja, aos administradores dos grupos. Em alguns casos, é necessário descrever quais são as intenções do usuário para integrar-se a determinado grupo. A solicitação pode ser deferida ou indeferida, sem explicações por parte dos moderadores.

Após o aceite dos entrevistados, houve a combinação de local, data e horário para o procedimento, em comum acordo entre as partes, priorizando sempre a escolha de um ambiente em que o entrevistado pudesse se sentir confortável para a entrevista, pois, segundo Szymanski (2018), os dados coletados podem ser prejudicados quando o instrumento de pesquisa é aplicado em um local onde o sujeito sente-se desconfortável para expressar suas experiências. Dos dezesseis sujeitos, quatorze escolheram o ambiente universitário para o encontro, enquanto os demais escolheram uma livraria e uma biblioteca de sua preferência.

Os dezesseis encontros individuais ocorreram nas datas e locais agendados, entre os meses de maio e agosto de 2019, iniciando-se, novamente, com a apresentação da pesquisadora, assim como os objetivos de sua pesquisa. Em cada entrevista realizou-se a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) em duas vias, de forma que uma permanecesse em posse do entrevistado e a outra ficasse com a entrevistadora. Dada a necessidade de uma entrevista piloto (SZYMANSKI, 2018), constam neste trabalho apenas quinze do total descrito, sendo a primeira considerada piloto.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, com a realização da pergunta desencadeadora, Szymanski (2018) salienta a necessidade de haver um período de aquecimento, para tornar o clima menos formal e, conseqüentemente, mais agradável para o entrevistado:

A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal. É nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes, os quais, eventualmente, poderão ser completados ao final. [...] Nesse momento, pode-se pedir que falem livremente sobre o objeto amplo da pesquisa. (SZYMANSKI, 2018, p. 24).

Como forma de aquecimento, houve o diálogo entre entrevistadora e entrevistado sobre o porquê da escolha de determinada localidade para o encontro, a abertura para que os sujeitos a questionassem sobre a pesquisa e sua formação. Além disso, houve a coleta de dados dos participantes para a sua caracterização, bem como faixa etária, a rede escolar (pública ou privada) frequentada no ensino médio, a cidade de residência, o semestre no qual estavam matriculados na universidade e a reiteração do caráter anônimo das informações coletadas em sua utilização na dissertação. Foi dada a oportunidade para que eles escolhessem um nome fictício para identificar as transcrições de seus relatos, tendo alguns respondido com uma sugestão, enquanto outros disseram que a pesquisadora poderia escolher um nome aleatório.

No momento anterior à entrevista, houve a expressão verbal de agradecimento aos indivíduos pelo aceite para a colaboração voluntária com este estudo. Todos os adolescentes e

jovens demonstraram, no momento de aquecimento, satisfação em fazer parte e contribuir com este trabalho. Alguns relataram, inclusive, a preocupação de que não tivessem nada de interessante a dizer. Vale ressaltar que, ao final de suas respostas, todos os adolescentes e jovens agradeceram a oportunidade de falar sobre a sua escolha profissional.

A operacionalização do instrumento de pesquisa deu-se pela realização da questão desencadeadora, já descrita previamente, que foi gravada por meio de um *smartphone*. No decorrer da entrevista, as intervenções realizadas foram apenas com questões de esclarecimento e aprofundamento, sendo o primeiro tipo utilizado quando:

[...] o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador (a). [...] Os esclarecimentos podem se referir a sequências de eventos no tempo, a funções e características dos diversos personagens da narrativa, a atribuição de causalidade, sentimentos, emoções, interpretações. (SZYMANSKI, 2018, p. 43).

O segundo tipo, as questões de aprofundamento, são perguntas que:

[...] podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais profunda seria desejável. [...] Nas questões de aprofundamento, podemos utilizar indagações que investigam diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador. (SZYMANSKI, 2018, p. 43).

Essas questões oportunizam possibilidades para enriquecer o conteúdo das entrevistas e podem auxiliar no processo de análise das informações coletadas (SZYMANSKI, 2018), auxiliam no esclarecimento e aprofundamento das respostas, sendo, nessa perspectiva, importantes para a melhor interpretação dos relatos dos sujeitos.

Os passos posteriores à realização da pesquisa foram: transcrição, devolução, transcrição, análise dos dados. As entrevistas foram gravadas e manualmente transcritas, de modo integral e fiel ao discurso dos participantes.

A devolução do conteúdo coletado nos encontros presenciais ocorreu via correio eletrônico, dada a restrição de tempo para fazê-la presencialmente. Foram enviados aos entrevistados o áudio gravado e a sua respectiva transcrição. Como sugere Szymanski (2008), houve a abertura para que cada participante expressasse a vontade de refazer o procedimento se o resultado de sua entrevista não fosse de seu agrado. Nenhum participante expressou o desejo de alterar qualquer parte de seu discurso transcrito.

O tratamento foi elaborado como proposto por Szymanski, com a explicitação de unidades de significado:

Uma vez que o sentido do todo foi apreendido e como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, o pesquisador deve quebrar o todo em partes: volta ao começo do texto uma vez mais e passa a pôr em evidência os significados, em função do fenômeno que está investigando; esses significados existem para o pesquisador que está interrogando e não são unidades rigidamente prescritas - são respostas para duas interrogações; assim procedendo, se obtém “unidades de significado”; estas relacionam-se umas com as outras, mas indicam momentos distinguíveis na totalidade de descrição. (SZYMANSKI, 2018, p. 65, grifo da autora).

Com as unidades de significado evidenciadas nos discursos dos entrevistados, os temas de análise serão levantados por meio de:

Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights*, e a visualização das falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. (SZYMANSKI, 2018, p. 73, grifo da autora).

Destarte, o levantamento dos temas não poderia ser feito antes da coleta dos dados, pois elas emergem durante as leituras e releituras do material pelo pesquisador no decorrer do processo de análise. A partir dos temas levantados, suas recorrências serão analisadas pelo referencial teórico escolhido, constituindo, assim, a última etapa do procedimento de entrevista.

Dada a complexidade do objeto de pesquisa, a consideração de questões subjetivas do todo que o envolve: cultura, sociedade, momento histórico em sua escolha profissional, “[...] os fundamentos teóricos, que irão constituir os princípios fundantes da investigação [...]” (ROMÃO, 2015, p. 179) serão do Pensamento Complexo, pautado nas concepções de Edgar Morin, conforme explicitado em capítulo anterior a este.

5.2.OS ENTREVISTADOS

Para a participação na qualidade de entrevistado desta pesquisa, buscou-se um perfil determinado de indivíduos. Todos os participantes são sujeitos de 18 a 21 anos de idade, estudantes matriculados no primeiro ano de cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas. Os entrevistados que aderiram à pesquisa são oriundos de cursos das ciências humanas (Filosofia, Geografia, História e Letras).

Será possível perceber na leitura da caracterização sintética de cada adolescente/jovem que a maioria dos entrevistados são alunos de cursos de História e Letras, além do predomínio

de estudantes oriundos do sistema público de ensino. Vale ressaltar que não houve, no convite, como já informado anteriormente, distinção de áreas de formação, entretanto os interessados em participar da pesquisa apresentaram características semelhantes. Os demais aspectos, idade e cidade de residência, são muito similares. Os indivíduos são, majoritariamente, domiciliados na capital paulista, ainda que haja casos em que houve a mudança de cidade/estado para a realização do curso superior.

As transcrições das entrevistas estão dispostas no APÊNDICE A, na mesma ordem das descrições a seguir. A ordem dos sujeitos respeita a sequência em que as entrevistas foram realizadas.

Letícia

Letícia é uma jovem de vinte anos, residente na região metropolitana do estado de São Paulo, no município de Suzano. A entrevistada é estudante do primeiro semestre do curso de Letras-Inglês em uma universidade privada. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a jovem frequentou escolas públicas. Além do curso na escola regular, a adolescente estudou língua inglesa em uma escola de idiomas. A entrada no ensino superior ocorreu após dois anos da conclusão do Ensino Médio.

Paula

Paula é uma adolescente de 18 anos, residente na zona leste do município de São Paulo. A entrevistada é estudante do primeiro semestre do curso de História em uma universidade pública. A jovem cursou o ensino médio em uma Fundação e, além do curso na escola regular, a adolescente estudou língua inglesa em uma escola de idiomas, onde iniciou, no mesmo semestre de entrada na universidade, a atividade remunerada de ensino de língua inglesa.

Wilson

Wilson é um jovem adolescente de dezenove anos, residente na cidade de São Paulo. O sujeito é estudante do segundo semestre do curso de Letras-Inglês em uma universidade privada. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o jovem frequentou escolas públicas. O jovem já atua profissionalmente com o ensino de língua inglesa.

Pedro

Pedro é um adolescente de dezoito anos, oriundo da região litorânea do estado de São Paulo, que se mudou para a cidade de São Paulo devido à vaga conquistada na universidade pública do município. O sujeito estuda História e está no primeiro ano do ensino superior. Toda a trajetória escolar do jovem ocorreu em escolas da rede pública de ensino.

Flávio

Flávio é um adolescente de dezoito anos, residente na cidade de São Paulo. O sujeito está matriculado no primeiro semestre de História em uma universidade pública. Flávio não explicitou sobre a rede (pública ou privada) na qual cursou os ensinos fundamental e médio.

Vagner

Vagner tem dezoito anos e mora na zona sul da capital do estado de São Paulo. O sujeito cursa o primeiro semestre do curso de História em uma universidade pública. O adolescente frequentou os ensinos fundamental e médio na rede pública de ensino.

Lucas

Lucas tem dezoito anos, residente na cidade de São Paulo. O sujeito é estudante de uma universidade pública no mesmo município em que mora, matriculado no primeiro semestre do curso de História. O adolescente cursou o ensino médio em escola pública.

Isabel

Isabel é uma adolescente de dezoito anos, domiciliada na cidade de São Paulo. A jovem estuda Geografia e cursa o primeiro semestre do ensino superior, em universidade pública. A adolescente cursou o ensino fundamental em escola da rede privada, e o ensino médio em uma Fundação.

Miriam

Miriam é uma jovem de vinte e um anos, moradora da cidade de São Paulo. O curso eleito para a sua formação é de Letras, no qual está matriculada no primeiro semestre, em uma universidade pública da capital paulista. A trajetória escolar anterior ao ensino superior da jovem foi percorrida em escola pública. Miriam exerce a atividade de ensino para crianças em atividades dominicais relacionadas à religião da qual é praticante.

Virgínia

Virgínia tem dezenove anos, residente na zona sul da cidade de São Paulo. A entrevistada é estudante do primeiro semestre do curso de Letras em uma universidade pública. Todo o percurso do ciclo básico de ensino ocorreu em escolas da rede pública.

Helena

Helena é uma adolescente de dezoito anos e reside, atualmente, na cidade de São Paulo. A entrevistada é oriunda de Natal, estado do Rio Grande do Norte, mas mudou-se para a capital paulista para estudar numa universidade pública da cidade e cursa o primeiro semestre de Letras. A jovem cursou o ensino médio em escola privada.

Yuri

Yuri é um adolescente de dezoito anos, domiciliado em São Bernardo do Campo, na cidade da Região Metropolitana de São Paulo. O entrevistado é aluno do primeiro semestre do curso de Ciência e Tecnologia/Filosofia em uma universidade pública federal. O estudante estudou em escola pública durante todo o ciclo básico de ensino. O jovem chegou a cursar um período do curso de Direito em uma instituição privada, na condição de bolsista, entretanto optou pela licenciatura, posteriormente. Yuri exerce a atividade de ensino relacionada à religião da qual é praticante.

Vera

Vera é uma jovem adolescente de dezenove anos, oriunda da região litorânea do estado de São Paulo e reside, atualmente, na zona oeste da capital paulista. A entrevistada cursa o

primeiro semestre da Licenciatura em Letras em uma universidade pública federal. A jovem cursou o ensino médio em escola privada.

Carolina

Carolina é uma adolescente de 18 anos de idade, moradora da cidade de Diadema, localizada na Região Metropolitana paulista. Ela é matriculada no segundo semestre de Licenciatura em História em uma universidade privada confessional na capital do estado de São Paulo. A jovem cursou o ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio em escolas públicas, e os segundo e terceiro anos em uma Fundação.

Robson

Robson é um jovem indígena de 20 anos de idade, nascido em Pernambuco, que reside na cidade de São Paulo. O sujeito é estudante do segundo semestre do curso de Licenciatura em História em uma universidade privada confessional na capital paulista. Toda a trajetória escolar do sujeito, anterior ao ensino superior, ocorreu na rede pública de ensino.

As unidades de significado que emergiram das narrativas dos adolescentes que colaboraram com esta pesquisa constituem o capítulo seguinte. As análises serão embasadas nas teorias de escolha profissional e no Pensamento Complexo que compõe o referencial teórico deste trabalho.

6 COMPREENDENDO A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

As análises das entrevistas, como dito anteriormente, se dão pela leitura e releitura (SZYMANSKI, 2018) das transcrições das narrativas dos sujeitos. As leituras e releituras do material colhido nas entrevistas foram feitas considerando os aspectos apreendidos nas teorias de escolha profissional e as possíveis motivações e influências que podem ter ponderado sobre a decisão do adolescente, além da observância do discurso dos entrevistados pelo viés do Pensamento Complexo, que orientará as análises dos dados. Para compreender humanamente os resultados – que tratam da opção pelo ofício pedagógico –, faz-se necessário o entendimento sobre o contexto em que o instrumento de pesquisa foi aplicado, ou seja, o início da formação superior que licenciará os sujeitos para o exercício profissional como professores.

Deve-se observar ainda que, apesar das possíveis intersecções entre as razões que levaram os indivíduos à decisão pela atividade laboral de educador, cada sujeito é único (MORIN, 2012), assim como a sua história. Portanto, para a investigação da questão que norteia esta pesquisa “Por que adolescentes escolhem a profissão docente?”, a compreensão do contexto em que essa escolha ocorreu é essencial para o levantamento de dados significativos para o cumprimento dos objetivos estabelecidos para este estudo.

No exercício de análise das entrevistas, notou-se a emergência de unidades de significado recorrentes:

- Adolescência e processo de escolha profissional;
- Identificação com o professor;
- O ambiente e a experiência escolar;
- Educação como ferramenta de transformação;

A seguir, haverá a apresentação e definição de cada unidade de significado e dos trechos das entrevistas – formatados em negrito – em que eles estão presentes. Posteriormente, as análises serão subsidiadas pelo referencial teórico eleito: os princípios operadores da complexidade – dialógico, recursivo e hologramático –, os aspectos do sujeito, os complexos imaginários e a compreensão humana

6.1.ADOLESCÊNCIA E PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

A unidade de significado *A adolescência e processo de escolha profissional* está relacionada ao que foi discutido no terceiro capítulo desta dissertação. Na leitura e releitura das

entrevistas, buscou-se entender quais fatores emergem nos discursos dos entrevistados. Segundo a literatura pesquisada, a seleção ocupacional pode sofrer influências da família, do mercado de trabalho, da sociedade, das habilidades e dos valores pessoais do sujeito (SOARES, 2002; BOCK, 2018; NEIVA, 2013; BOHOSLAVSKY, 1987). Nota-se, nas respostas dos sujeitos, a presença dos temas da adolescência atrelada ao ciclo básico de ensino; referências à família e ao mercado de trabalho (retorno financeiro).

Ao iniciar as suas respostas à questão “Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor(a)”, os sujeitos partem da idade ou da fase do período escolar (ensino fundamental ou ensino médio) em que a escolha ocorreu:

- Letícia: **“quando eu tinha catorze anos assim [...]”**.
- Paula: **“No comecinho do terceiro ano [do ensino médio] [...]”**.
- Wilson: **“É... eu escolhi ser professor de inglês porque desde a minha adolescência eu sempre gostei de inglês [...]”**.
- Pedro: **“[...]a minha escolha... bom, ela começa na... no ensino fundamental mesmo, no ensino fundamental dois [...]”**
- Vagner: **“É... minha escolha para começar a dar aula não é tão antiga, é bem recente [...]”**.
- Lucas: **“[...] eu me interessava, já no fundamental, pelas humanidades e então eu comecei a fazer teatro com onze, doze anos e desenvolvi uma capacidade de comunicação... e aí... aí já no ensino médio, eu escolhi por história [...]”**.
- Isabel: **“[...] desde pequena também eu brinco de escolinha, era minha brincadeira favorita, eu pegava uma lousa, pegava canetões e ia escrevendo [...]”**
- Miriam: **“Então eu vou voltar lá do comecinho... falar de umas experiências que eu tive no médio... bom, do fundamental para o médio, né, porque eu acho que o desejo surgiu desde o período da escola [...]”**.
- Virgínia: **“Quando eu fui para o fundamental dois, que eu comecei a entender mais [...] a minha maior inspiração eram os professores [...]”**.
- Yuri: **“[...] eu nunca fui um bom aluno, cem por cento assim, sabe, [...] nossa, eu era um terror no ensino fundamental [...]”**.
- Vera: **“[...] no final do fundamental dois [...]”**.

- Carolina: “[...] **no ensino médio, eu já tinha uma ideia de que eu queria ser professora [...]**”.
- Robson: “**É... ela [a escolha profissional] começou quando eu bem pequeno [...]**”.

A adolescência como idade em que a decisão da carreira ocorre é percebida como uma realidade no discurso dos entrevistados. Os trechos destacados marcam a importância do período nesse processo de decisão, confirmando a teoria de Bohoslavsky (1987) de que a escolha acontece durante a adolescência. Percebe-se que a fase escolar – ensino fundamental ou médio –, emerge como referência temporal do movimento de decisão sobre a profissão.

Em consonância com Soares (2002), sobre a possibilidade de haver a identificação com uma profissão em fase anterior à adolescência, Isabel demonstra que a sua “[...] **brincadeira favorita [...]**” já estava relacionada com a sua futura opção pela carreira docente, que se manteve como a sua opção ocupacional. Em uma perspectiva diferente, Robson expõe a experiência escolar durante a infância, ao redor de sua tribo, como fator relevante para sua posterior eleição profissional.

Nota-se, em 11 das 15 entrevistas, a menção sobre algum aspecto relacionado à família durante o relato sobre a escolha profissional, entretanto, não o relacionam como um fator de influência para a opção pela docência, como pode ser observado nos trechos abaixo:

- Letícia: “**Eu falei ‘não, não gostei’ para o meu pai, ele olhou assim para mim e falou ‘mas por que que você trancou?’ eu falei ‘então, pai, eu não gostei, não é para mim, descobri que eu não sou de exatas, entendeu?’**”.
- Pedro: “[...] **a docência é algo presente na minha família, a minha avó era professora, minha mãe é professora também, no caso elas foram do ensino básico fundamental um e ensino infantil [...]**”.
- Vagner: “[...] **minha mãe trabalha como assistente social [...]**”.
- Isabel: “[...] **meu pai é professor, então eu sempre meio que tive um exemplo de vida de professor em casa [...]** meu pai, ele nunca gostou da ideia, antes eu queria fazer pedagogia e não geografia, e ele nunca gostou da ideia, que ele disse que eu ia sofrer muito [...]”.
- Miriam: “[...] **só que até então, eu não tinha certeza da profissão que eu queria, então para mim, o que importava era eu fazer uma profissão que**

me desse dinheiro, porque como eu venho de família humilde, eu queria ajudar meus pais [...]”.

- Virgínia: “[...] eu acho que eu tenho uma tia... é... que fez o ensino superior e fora isso, eu não tenho ninguém assim que seja da minha família mesmo, mais ninguém é formado na faculdade, [...], então eu não tinha essa figura na família para me dizer que estudar valia a pena e que... que eu podia fazer o que eu quisesse, normalmente eu... eu escuto o contrário, que eu não posso mudar o mundo [...]”.
- Carolina: “[...] mesmo que em casa, a gente fosse desacreditada, mesmo que a gente não acreditasse nele, que isso é um problema muito grande para alunos do ensino médio, não acreditar em você, [...] porque ele [o adolescente] chega em casa e os pais não acreditam nele [...]”.
- Helena: “[...] meus pais, eles não tinham muita condição, mas eles se formaram e os dois são, tipo, pós-graduados, assim, e, tipo, hoje eu tenho uma condição muito melhor do que a que eles tiveram e foi basicamente por conta da educação... então, isso é muito forte para mim [...]”.
- Yuri: “[...] os primeiros professores que a gente tem são nossos pais, a gente aprende com nossos pais, a gente aprende a falar, a gente aprende a agir, a gente aprende diversas coisas... [...] talvez o nosso avô, a nossa avó não tenha um mestrado, um doutorado, mas aquilo que ele agrega da vida e transmite traz muito conhecimento[...]
- Vera: “[...] na minha família de, meus primos no caso, eu fui a primeira a me formar no ensino médio e a primeira, conseqüentemente, a primeira a entrar no... na faculdade porque nenhum outro se formou [...]”.

Ao contrastar as falas de Virgínia, Carolina e Helena, nota-se que a família pode ou não ser determinante no processo de escolha e que isso é uma variável com diferente nível de importância de sujeito a sujeito (SOARES, 2002). Virgínia e Carolina superaram aparente ausência de exemplo e apoio familiar para seguir os estudos universitários, seguindo a sua vontade de se graduar e ser professora, enquanto Helena se identifica com o exemplo dos progenitores, em um estado empírico-sentimental (MORIN, 2001), percebendo a educação como uma ferramenta de mudança de condição social e econômica, percepção essa que advém da experiência dos pais.

Apesar de retratarem contextos diferentes, ao citarem o aspecto familiar durante a entrevista, a maioria dos jovens não se referem à família como fator preponderante para a escolha profissional que realizaram ao concluírem o ensino médio, exceto os casos de Pedro, Vagner, Isabel e Helena, que se identificam com a ocupação dos pais (SOARES, 2002) e revelam ter tido esse tipo de influência no movimento de decisão.

Conforme Bock (2018), Bohoslavsky (1987) e Soares (2002), ao optar por uma carreira, o adolescente tem a consciência relativa sobre o retorno financeiro da profissão, de acordo com as informações difundidas pelas pessoas de seu ambiente imediato. Dos 15 entrevistados, 8 mencionaram o aspecto da remuneração dos docentes como algo negativo:

- Letícia: “[...] eu fiquei pensando nessa questão de dinheiro, né, que muita gente não quer que... não quer dar aula né [...]”.
- Paula: “[...] os professores recebem muito mal [...]”.
- Pedro: “[...] tem a questão de salário, mas isso acho que... é... dá para superar... questão de não ter valorização financeira a categoria [...]”.
- Flávio: “[...] eles [os professores] recebem mal, eles não são valorizados [...]”.
- Isabel: “[...] eu via que era uma realidade muito dura também pros professores, então tem que trabalhar bastante, ele trabalhava em três escolas, então era uma rotina muito cansativa, ganhava pouco em cada escola e ele era professor de física e matemática [...]”.
- Miriam: “[...] todo mundo fala que não ganha bem e fala que é um trabalho muito ruim, que é desgastante [...]”.
- Helena: “[...] eu não pensava em ser professora porque... porque, assim, eu sempre pensava ‘ah, a área é muito desvalorizada’, eu não ia ganhar bem e tal [...]”.
- Carolina: “[...] Hoje, ela não está dando aula mais lá, ela está com uma família grande, teve que procurar um sustento melhor para conseguir sustentar a família dela [...]”.

Os entrevistados confirmam os dados de Dolton (2018) sobre a baixa remuneração dos professores. Observa-se, na maioria trechos destacados, que o futuro retorno financeiro da atividade profissional como educadores não emerge do conteúdo das entrevistas como influência na decisão pelo ofício docente. Entretanto, a escolha dos jovens contraria as teorias

(BOCK, 2018; SOARES, 2002) sobre o peso da realidade econômica na seleção do ofício, visto que, segundo Dolton (2018), o salário do professor é um dos motivos pelo discreto número de aspirantes à carreira no Brasil.

É interessante observar que esse fator não prevalece sobre a vontade de exercer a profissão docente por parte dos participantes desta pesquisa, apesar de os jovens reconhecerem, pelo senso comum ou pelo relato de seus professores, que a categoria não é valorizada financeiramente, demonstrando que o efeito óbvio desse fator – o afastamento da carreira devido à baixa remuneração – não ocorre com os sujeitos entrevistados.

Em contraste ao nível de interferência familiar e econômica, os professores, a experiência no ambiente escolar e o cenário social da educação brasileira (NEIVA, 2013; BOCK 2018) emergem como fatores significativos na decisão dos adolescentes, que serão explorados nos próximos itens.

6.2. IDENTIFICAÇÃO COM O PROFESSOR

A formação acadêmica anterior ao ingresso na universidade dos adolescentes está permeada pelas experiências vividas no ambiente escolar, no qual atuam os professores. Segundo Moreira e Chamon, os docentes “[...] trabalham diretamente na formação e educação, exercendo importante função de auxílio aos alunos nos processos de desenvolvimento humano e socialização.” (2015, p. 19), tornando-os elementos fundamentais nesses espaços. Os professores aparecem como inspiração profissional para os jovens, como “amigo” e como alguém que ver o potencial dos discentes.

Inspiração profissional:

- Paula: “[...]eu tive professores que me inspiraram demais [...] e eles se tornaram grandes exemplos das pessoas que eu queria...hm... ser quando eu crescesse.”
- Pedro: “[...] assim como eu tive bons professores que me ajudaram muito na hora do vestibular, eu também quero ser esse tipo de professor [...]”.
- Flávio: “[...] O que me levou a ser professor? Então, desde o ensino fundamental eu tinha uma ligação forte com os meus professores[...] aí eu encontrei dois professores, só que era de cursinho online [...], eles são sensacionais, e eu tipo, eu quero ser igual a eles [...]”.

- Lucas: “[...] tem um pouco de influência dos professores que eu tive, eu tive ótimos professores na rede pública... meu professor de história era muito bom, meu professor de geografia era muito bom, então tem um pouco de... dessa vontade de seguir a profissão que as pessoas que me inspiraram seguiram[...]”.
- Isabel: “[...] cada professor deixou a sua marca no jeito de ensinar ou no jeito de conversar comigo, eu sempre gostei bastante de ter amigos professores, não deixar uma coisa pessoal [...], cada professor foi... foi me mostrando como era o jeito, como é uma aula, como se relacionar com o aluno, como construir um ambiente saudável dentro de sala de aula, ou alguns professores como construir um ambiente não saudável”
- Virgínia: “[...] a minha maior inspiração eram os professores, principalmente os professores de humanas [...]”.
- Helena: “[...] eles são um exemplo de pessoa [...] que me inspiraram, na verdade eu... vêm na minha mente muitos professores e professoras mais da área de humanas”.
- Carolina: “[...] eu tinha uma professora de história, tipo, todos os professores de história ao longo da minha vida... e... ela tinha uma história de vida muito, não que eu fui influenciada por essa professora a ser professora de história, mas... ouvindo a história dela e vendo a luta dela e o amor com que ela fazia o que ela... com que ela fazia o que ela fazia, e ia para aula todos os dias, eu falei 'meu, eu quero me sentir realizada como esses professores estão realizados [...]”.

Retoma-se a ideia de Neiva (2013) sobre a influente interferência que a identificação com um discente pode ter no movimento de eleição ocupacional. Os adolescentes revelam a subjetividade envolvida na decisão, sendo possível notar a aparente introjeção em uma espécie de complexo realista-sentimental (MORIN, 2001), por meio da identificação com os docentes, de características dos educadores para o que esses jovens aspiram profissionalmente. Os discentes reconhecem, em seus professores, atitudes que eles querem incorporar na sua atuação como educadores.

O professor amigo:

Além da presença dos processos de identificação-projeção-transferência, a relação amistosa entre professor e aluno constitui-se, segundo os entrevistados, em influência para a escolha da docência pelos estudantes:

- Paula: “[...] eu sempre tive uma relação muito próxima com os professores, [...] e eu via muito nos professores uma figura de porto seguro, sabe, alguém que estava lá para me ensinar, alguém que estava lá para me ajudar, e ao mesmo tempo, você ter um amigo [...] e ao mesmo tempo um professor [...]”.
- Vagner: “aí eu cheguei no ensino médio e o meu professor de história era muito meu amigo, mais que professor ele era muito amigo meu, de conversar mesmo, de sair depois da aula... e aí eu fui criando essa empatia, esse gosto pela matéria... desde pequeno eu já tinha essa conexão... e aí a história me atraiu...[...]”
- Flávio: “[...] esse relacionamento com os professores [...] era, tipo, era uma ligação, eu gostava muito dos meus professores, mas especialmente, dos meus professores de história... então, uma coisa levou a outra”.
- Lucas: “Ah, eu acredito que os professores bons que eu tive eles não se limitavam apenas à sala de aula, então eles tinham uma interação externa com os alunos, eles se importavam com os alunos, eles escutavam os problemas dos alunos e... eu acho que a verdadeira função do professor não se limita apenas à sala de aula, apenas a passar conteúdo, ela também se estende a outros patamares, que seria, justamente, ser uma inspiração, um exemplo de cidadania, então acho que eles me inspiraram não somente dentro da matéria em si, de decorar conceitos e fazer prova, eles extrapolaram isso... e eu acho que isso é o que eu mais admiro.”
- Isabel: “[...] muitos professores que ajudam o aluno no caso de depressão, ou que aconselham os alunos quando eles têm problemas em casa... é... com problemas familiares, problemas financeiros... eles ajudam de certa forma, dão conselhos e, por mais fechado que o professor seja, ele sempre está disposto a ouvir quando o aluno tem alguma coisa para falar, então acho que isso marca... a experiência que me marcou bastante do professor, [...] a experiência que eu tive é que eu estava triste, né, por problemas em casa e ele me procurou para perguntar como estavam as coisas e depois que eu

contei, ele sempre estava lá para saber se estava melhor ou para dar algumas dicas e falar o que aconteceu com ele [...]”.

- Miriam: “[...] a pior coisa do mundo é o professor chegar na sala, preencher uma lousa, não ter contato com o aluno, por exemplo, não se importar, muitas vezes, se ele realmente tem alguma dificuldade de aprendizado ou se ele está passando por alguma coisa que está impedindo ele de aprender aquele conteúdo,[...] esses professores que me marcaram foram professores que se preocuparam comigo [...]”.
- Vera: “[...] no final do fundamental dois [...] eu sofri depressão [...], mas foi no ensino médio que isso se agravou [...], minhas professoras começaram a perceber a mudança do meu comportamento em sala [...] e aí elas começaram a me dar uma atenção [...] ao mesmo tempo, que conversavam passavam parte da matéria delas que era literatura, não era matéria[...]”.
- Yuri: “[...] nossa, eu era um terror no ensino fundamental [...], no terceiro ano eu mudei [...] e foi no terceiro ano que, sabe, eu realmente entendi a paciência daqueles professores tiveram comigo [...]”.

A referência ao professor amigo chama a atenção por sua repetição no discurso dos jovens. Entretanto, vale ressaltar a dualidade da utilização do termo amigo, que aparece ora com o sentido de amizade, envolto pela afetividade entre aluno e professor, ora como alguém que demonstra empatia pelo discente, por sua vida, suas dificuldades desvelando a relação dialógica (MORIN, 2012) entre as duas denotações distintas dada à palavra “amigo” pelos entrevistados.

O olhar sobre as potencialidades dos alunos:

- Letícia: “[...] um professor meu, ele olhou para mim e disse assim ‘aqui na escola, não sei se você está sabendo, mas a gente tem essa questão de dar oportunidade para os alunos, os alunos da escola, de se tornarem professores aqui [...] ele falou assim ‘Você é muito boa, [...] a sua pronúncia é muito boa, interage, você faz as pessoas acreditarem no que você [...] está falando, né, assim, eu acho que você tem o dom’ [...]”.

- Flávio: “[...] eu também era muito tímido para, tipo, ficar em frente das pessoas e, tipo, dar uma aula... [...] perto do final do ensino médio, eles me encorajaram bastante, falaram que eu tinha que deixar de lado a timidez e ir atrás do que eu gosto [...]”.
- Vagner: “[...] essa visão de que a gente deveria sair dali para trabalhar sempre esteve na minha cabeça e qualquer possibilidade de ascensão social [...] era impossível... só que alguns professores tiveram esse papel de mostrar pra gente que a gente podia, de levar outras informações e outras visões sobre o mundo pra gente... então, quando eu me percebi podendo ser participante desses ambientes que não fossem aqueles que eram sempre dados pra gente... é... uma chave na minha cabeça mudou [...]”.
- Yuri: “[...] eles viam isso em mim, né, eles viam que eu era dessa forma e eu lembro até hoje, né, a professora de geografia, a., que ela ‘não, você é um menino bom, você... você tem perspectiva de futuro, sabe, se você melhorar, você vai longe’ [...]”.

O olhar do professor sobre as potencialidades dos alunos e o encorajamento advindo desse contato se configura como um aspecto importante em seu movimento de decisão ocupacional. Como dito anteriormente, o caráter aberto da questão permitia que o sujeito expressasse o que ele considerasse importante ao contar sobre sua opção pela carreira docente. É possível observar nas entrevistas a figura do professor como alguém que os encorajou a acreditar que os adolescentes eram capazes de fazer algo, que eles poderiam ir além, ultrapassando determinados limites impostos pela realidade de cada um, seja por uma questão econômica, social ou até mesmo de personalidade, como é o caso de Flávio que foi encorajado pelos professores a seguir a carreira, apesar da timidez.

6.3.O AMBIENTE E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

O ambiente e a experiência escolar são uma unidade de significado latente no início das entrevistas, configurando o período escolar como influenciador na decisão para se tornar professor. A experiência positiva ou negativa no ambiente frequentado durante o período da educação básica é citada pelos estudantes como um influente na opção pela profissão. Ao tomar o movimento de escolha profissional como um todo, encerrado por várias partes, percebe-se que os acontecimentos vividos e o contexto em que se deram constituem-se como partes

significativas nesse processo, que representam, ao mesmo tempo, mais e menos do que o ambiente escolar.

O ambiente escolar e suas condições como parte de seu movimento de decisão:

- Letícia: “[...] eu tenho vontade de dar aula em ETECs, assim, porque [...] como eu estudei na ETEC, eu sei como é o ensino lá, eu sei como que funcionam as coisas lá, e é um lugar que eu realmente me sinto à vontade para ir, né, e realmente produzir lá [...]”.
- Paula: “[...] Eu acho que o ambiente escolar também foi muito importante para mim, eu sinto que eu cresci muito [...]”.
- Wilson: “[...] eu comecei, eu mesmo ia atrás do meu próprio conhecimento, porque pelo que eu vi, o que tinha na escola não era o suficiente [...]”.
- Vagner: “[...] nesse mesmo contexto social, de escola pública... é... sempre foi muito largado o ensino [...]”.
- Miriam: “[...] no ensino fundamental eu tive falta de professores e eu sempre fui bem dedicada na escola e isso me incomodava bastante... então da quinta para a oitava, a gente ficou sem professor de português [...]”.
- Virgínia: “[...] É... eu... eu contei para você que eu vim de escola pública, eu estudei a vida inteira em colégio público [...] Porque eu estudava em um colégio assim, muito... a situação era muito precária, não tinha nada [...]”.
- Vera: “[...] o meu privilégio, no caso, foi poder ter estudado desde o ensino fundamental um em escola particular, não era uma escola grande [...]”.
- Robson: “ É... ela começou quando eu bem pequeno, mesmo, na minha tribo... os moradores da minha... em volta da minha tribo não gostavam muito da terra e sem destruíam a nossa escola e a gente tinha que sair da nossa tribo e ir numa escola bem mais distante, a gente não tinha ônibus, não tinha nada, tinha que andar, tipo, quilômetros até chegar na escola para poder ter aula [...]”.

Movidos por questões subjetivas, considerando que cada sujeito experienciou o ciclo básico de ensino em instituições diferentes, as experiências são parte do sujeito que é construído em um contexto social e cultural, assim como o ambiente escolar é a concatenação dessa

sociedade (MORIN, 2015a). A vivência escolar se constitui como parte importante da decisão profissional do futuro professor, demonstrando uma escolha que leva em consideração o aspecto social do ofício (NEIVA, 2013).

A disciplina escolhida e a experiência com os colegas:

A afinidade com a disciplina escolhida para lecionar emerge nas falas dos licenciandos como um fator de mobilização no processo de decisão (NEIVA, 2013) da carreira pedagógica da maioria dos entrevistados. A predileção por determinada disciplina ou área do saber surge da percepção dos adolescentes sobre a pertinência do conhecimento (MORIN, 2000) adquirido no período escolar, em especial os conteúdos relacionados à área do saber eleita para lecionarem em seu futuro ofício, sendo esse aspecto ilustrado por Pedro e Robson:

- Pedro: “[...] **quando eu aprendia essas coisas, por exemplo, saber que no passado o Brasil se chamava Estados Unidos do Brasil, aí quando eu estou andando no centro de São Paulo, no centro antigo, eu vejo nos postes escrito lá ‘Estados Unidos do Brasil’, como era antigamente, eu percebo, olha, tem uma continuidade... é... a história, a matéria, o conhecimento que eu aprendi, ele é algo presente e algo realmente muito interessante**”.
- Robson: “**Ela [professora] dizia como se fosse, por exemplo, eu posso ensinar tudo o que está nesse livro, mas se eu te ensinar a aprender, você vai ver o que está nesse livro e buscar mais, vai ver as fontes desse livro, vai ver o conteúdo do livro e vai entender o que é o livro... não só o conteúdo do próprio livro, mas porque ele foi feito, por quem ele foi feito, do que ele foi feito, de onde ele foi feito, de onde ele vem, esse é o aprender [...]**”.

Outros jovens apontam, como se pode observar nas transcrições (cf. APÊNDICE), a relevância da experiência com o conhecimento adquirido nas disciplinas não estarem relacionados, tão somente, à necessidade de memorizá-los para o vestibular. Reforça-se a proposição de Neiva (2013), de que a experiência com as disciplinas escolares constitui influência na escolha profissional, e de Morin (2012), sobre o sujeito carregar em si, e em suas escolhas, o que aprende durante sua formação e o alto valor de os estudantes perceberem que o conhecimento que constroem na escola está presente também fora dela (MORIN, 2017).

Entrelaçada à identificação com determinada disciplina, os adolescentes relatam terem escolhido História, Geografia, Filosofia, Português ou Inglês devido a suas habilidades com a

área do saber e até mesmo facilidade no aprendizado de um conteúdo específico, confirmando que, ao buscarem uma identidade laboral, os adolescentes refletem sobre as aptidões que possuem e seus gostos pessoais (NEIVA, 2013). Entretanto, nota-se, nas entrevistas, a importância do outro para que o sujeito racionalize sobre as suas competências, reportando-se à subjetividade intrínseca na relação entre o mundo exterior e interior do sujeito (MORIN, 2017):

- Paula: “[...] eu acho que existem algumas sensações que simplesmente não se pagam, por exemplo, quando você explica para uma pessoa algum determinado assunto e aí você percebe que ela entendeu e ela constrói isso de acordo com o pensamento dela... e aí você percebe que você construiu parte do intelecto dessa pessoa, é maravilhoso [...]”
- Wilson: “[...] meus amigos percebiam que eu tinha uma facilidade maior do que eles e eles me perguntavam sempre nas aulas de inglês, então nas aulas de inglês eles sempre vinham atrás de mim e falavam ‘ah Wilson, como que faz isso?’, ‘como que faz aquilo?’ e eu gostava de ensinar eles, de ajudar, de tirar as dúvidas e aí foi aí uma deixa pra mim, porque eu falei ‘ah, *perai*, se eu gosto de ajudar eles em inglês eu acho que eu tenho uma possibilidade de eu ser professor de inglês’ [...]”.
- Flávio: “eu gostava muito de, tipo, ajudar os meus colegas em coisas que eu sabia... e aí quando eu fazia isso e eu percebia que eles entendiam, eu me sentia realizado”.
- Miriam: “[...] surgiu meio que na brincadeira, ‘já que ninguém quer repetir e todo mundo quer passar, então vamos fazer uma rodinha e um ensina o outro, o que vocês sabem da matéria, vocês passam para mim e o que eu sei eu passo para vocês’ [...]. e aí foi onde eu comecei a explicar, aí eu... eu gostei, eu achei diferente, né, a primeira experiência porque, tipo assim, ‘nossa, eu consegui explicar e alguém conseguiu entender, que bom’... aí alguns... alguns colegas, né, falavam assim ‘ah, você tem paciência, você podia ser professora’... e aí eu fiquei com aquilo na cabeça [...]”
- Pedro: “[...] a gente revisava a matéria, geralmente eu falando a matéria, o que era mais ou menos e eles falavam depois pra mim ‘Nossa, a gente conseguiu ir bem na prova porque você deu uma boa explicação da matéria’, e... nesse tipo de coisa... nesse tipo de acontecimento na sala, na

escola, que eu realmente tinha certeza ‘olha, eu quero muito dar aula de história[...]

- Robson: “[...] sempre que eu mostrava o que eu aprendi de basicão no ensino médio para elas, elas ficavam maravilhadas, e é algo que eu fiquei, ‘meu, é isso que eu tenho que seguir, não dá para ser outra coisa’ [...]”.
- Letícia: “[...] eu comecei a dar aula para níveis básicos, né, níveis bem de criança mesmo,[...] eu fui evoluindo e eu comecei a pegar gosto, gosto, gosto... eu falei assim ‘nossa eu não me imagino fazendo alguma outra coisa, né’, [...]”.
- Lucas: “[...] e eu trabalhava com monitoria também na minha escola e eu sentia que eu era bom com aquilo [...] e aí foi lá que eu percebi que história era a disciplina que eu queria seguir, que era a carreira, que era a área de pesquisa e tudo mais [...]”.
- Isabel: “[...] eu sempre gostei bastante de dar aula também, eu ajudo meus amigos quando eles estão com dúvida em alguma matéria, eu explico as coisas, faço resumo [...]”.
- Helena: “[...] o professor ele deu a oportunidade de alguém dar uma aula de tal assunto em vez dele [...] aí eu perguntei [...] assim... e eu ‘professor, eu posso dar aula?’, em vez das outras pessoas que iam estar fazendo ali só por... porque iam receber uma nota ou só porque tinha que fazer assim... e... para mim, isso, assim, mudou muito, porque eu fiquei super interessada em preparar, em ter esse conhecimento e... e poder passar para as pessoas... e... eu ensinei, acho que dois assuntos que ele nem... nem ensinou direito, assim... e aí quando eu fui dar aula, tipo, o pessoal super atento e prestando atenção e falava assim ‘ah, você dá aula melhor que o professor’ [...]”.
- Yuri: “[...] até mesmo a minha vivência como... dando aula na escola dominical, toda essa coisa, eu acabo pegando amor e apreço pelo ensino [...]”.

Os discursos evidenciados dos adolescentes apontam a capacidade de eles objetivarem-se na reflexão sobre suas atitudes de ajudar o colega sobre determinado conhecimento, a partir da relação de troca com o outro e, simultaneamente, da influência dos colegas como parte

integrante de sua decisão profissional (BOHOSLAVSKY, 1987; NEIVA, 2013). A experiência positiva de ensinar os colegas manifesta-se como motivação para a escolha da carreira docente.

Confirma-se, mediante as respostas dos adolescentes, que o reconhecimento e aprovação dos colegas é relevante para a definição de carreira (NEIVA, 2013). A isso, soma-se a sua satisfação pessoal, por meio da atividade pedagógica, revelando razões antagônicas e complementares, ajudar e satisfazer-se, compondo a opção pela docência.

6.4. A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO

A educação como ferramenta de transformação destaca-se no discurso dos entrevistados como uma forma de modificar determinados aspectos da realidade educacional, em especial do ensino da rede pública. Segundo Bohoslavsky (1987), o desejo de mudar algum aspecto da realidade é próprio da adolescência, enquanto para Morin (2012) ele é natural ao ser humano.

A vontade de os sujeitos “fazerem a diferença na vida de alguém”, “marcarem a vida de alguém”, “serem inspirações positivas para alguém” exercendo o ofício pedagógico é influenciada pela prática de um ou mais educadores nos ciclos de formação anteriores ao ingresso na faculdade:

- Pedro: “[...] eu percebo como que a escola muda a vida das pessoas, como que transmitir conhecimento ajuda, pode mudar a vida das pessoas e eu quero muito... é... fazer isso numa sala de aula, numa escola, poder transmitir conteúdo histórico, poder transmitir conhecimento, e saber que eu ajudei alguém a mudar de vida, assim como mudaram a minha vida [...]”.
- Flávio: “[...] então é outra inspiração que eu tenho em querer ser professor, querer ser tão bom e ajudar tanto as outras pessoas que eu consegui identificar no cursinho, conseguia ver que eles faziam a diferença para essas pessoas e eu queria também fazer o mesmo, é isso.”
- Vagner: “[...] eu vi na profissão de professor, uma chance de conseguir impactar na vida das pessoas, de conseguir mudar algumas coisas... então, eu enxerguei que um professor podia impactar positivamente nessa sociedade e eu fazer a minha parte para incentivar outras pessoas a mudarem o que elas estavam vivendo.”

- Lucas: “[...] eu vejo no caminho que eles abriram uma oportunidade de também abrir novos caminhos... não que eu queira ser igual a eles, não é isso que eu espero, que eu quero ter minha própria identidade... só que fazendo da atuação de pedagogo a forma de ser um profissional melhor, de ser um cidadão melhor e essas coisas [...] de passar valores morais, de tentar explicar alguma coisa interessante para as pessoas... acho que é isso que move a sociedade [...]”.
- Yuri: “[...] eu quero ser um guia, né, eu quero ser um ajudador dessas pessoas, conforme outrora foi dito, eu fui ajudado, né, eu era uma pessoa que eu estava presa no meu conceito, naquilo que era me passado, [...] e eu tive pessoas que puderam me auxiliar, pessoas que acreditaram em mim, pessoas que... que incentivaram e isso me fez pensar no meu futuro, na minha carreira, me fez pensar naquilo que eu vou ser no futuro... [...]”.
- Isabel: “[...] mas poder ver que eu posso fazer alguma coisa na educação é o que me motiva a ir [...] e o meu objetivo é... ao ser professora, eu acho que é chegar até aluno com uma posição diferente, não só aquela posição de alguém chato, ou alguém que sempre vai repreender, ou vai dar nota, vai avaliar eles, mas alguém que ajude eles a construir uma realidade que... mais próxima da realidade, assim para eles poderem atuar, né... acho que é isso.
- Carolina: “o professor que faz a diferença, ele tem que entender isso, ele tem que ver o aluno como pessoa, como futuro cidadão, como uma criança no presente... e... o professor que vê o que passa na vida do aluno, ele consegue ter uma relação melhor com ele, porque ele se põe no lugar do aluno, ele busca entender o que está acontecendo na vida dele [...]”.
- Virgínia: “[...] os professores que... que conseguem moldar várias coisas na gente, atingir a gente de uma forma que... que eles, acho que nem eles sabem [...] eles estão lá falando para uma sala inteira e, às vezes, conseguem mudar várias coisas dentro de você e... e eu quero também transformar a vida das pessoas [...] através da educação, eu acho que é o jeito mais incrível de fazer isso e é esse o motivo.

O desejo de fazer a diferença retrata a recursividade da projeção-identificação (MORIN, 2001) com esse professor, em que, ao relacionar-se com o docente e ter sido impactado por sua prática, o discente almeja significar para outrem o que um professor foi para ele: alguém que mudou sua vida e ampliou seus horizontes. A motivação dos adolescentes ao escolher a docência revela-se como a necessidade que eles sentem em transformar a realidade educacional, de tornar o processo de aprendizagem significativo para os seus futuros educandos, desvelando o caráter social expressivo da escolha profissional dos sujeitos entrevistados.

As unidades de significado apresentadas podem ser observadas além dos fatores determinantes apontados pelas teorias acerca da escolha profissional, visto que os aspectos pessoais, familiares, escolares e sociais operam dialogicamente, com suas distinções e complementariedades, no processo decisório dos participantes deste estudo. Os relatos dos jovens indicam a notória complexidade na eleição do ofício pedagógico, impossibilitando reduzi-la a somente uma ou outra influência. Todos os indivíduos demonstraram que tiveram experiências únicas, conferindo a unicidade de cada sujeito (MORIN, 2012), mas também partilham de influências e motivações similares na eleição da docência como profissão.

A dialogicidade está presente na contrariedade apresentada no discurso dos jovens, considerando que “O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade [...]” (MORIN, 2000, p. 189). Ideias antagônicas e complementares como se sentirem realizados em uma profissão em que sabem que sofrerão com baixos salários e condições de trabalho, realização pessoal e sofrimento não se excluem, apesar de serem sentimentos distintos.

Neste mesmo sentido, nota-se a intenção de os jovens ajudarem alguém por meio da educação, de transformar a realidade de seus futuros discentes que, inicialmente, parece configurar-se como motivação puramente altruísta. Entretanto, o altruísmo do sujeito não elimina seu egoísmo, um existe em consonância com o outro, características inerentes ao egocentrismo humano (MORIN, 2000; 2012). No discurso dos jovens, verifica-se a presença de egoísmo e altruísmo, visto que buscam a própria satisfação pessoal na atividade docente, além das de seus futuros discentes.

Paula, Miriam, Vagner e Yuri consideraram seguir carreiras distintas do magistério - Cinema, Direito, Arqueologia, Direito, respectivamente – contudo, as disciplinas específicas dos cursos licenciatura em que estão matriculados – História, Letras, História, Filosofia – podem ser vistas como áreas diferentes, mas complementares às opções iniciais de cada um. O cinema, por exemplo, complementa a contação de histórias e pode ser utilizado como um meio

para esse fim, tal como a Arqueologia integra-se à História, dada a natureza de seu campo de estudo.

A subjetividade do sujeito está atrelada ao processo de decisão do adolescente, visto que ela comporta elementos do passado que permeiam as atitudes do presente (DIAS, 2008). As experiências dos indivíduos na escola e com os professores são concebidas como fundamentais no movimento de escolha profissional dos participantes desta pesquisa, contrariando as teorias de que o fator mercadológico – demanda profissional e remuneração – prevalece na decisão dos jovens (BOCK, 2018).

Considerando que “[...] a sociedade, enquanto "todo", está presente na nossa mente via a cultura que nos formou e informou [...]” (MORIN, 2000, p. 190) e que “[...] a introdução da cultura continua na escola [...]” (MORIN, 2000, p. 181), esta última é parte do todo social em que o aluno está inscrito e retroage sobre ele recursivamente. Há confluência quanto à interferência da vivência escolar na aspiração ao ofício pedagógico e, em alguns casos, de tornarem-se professores das mesmas escolas em que estudaram (Letícia, Carolina e Isabel). Apesar de terem experiências distintas, terem convivido com pessoas e outros ambientes – tornando suas experiências pessoais únicas –, verifica-se a recursão no processo em que a escola é causa da escolha pela docência, ao mesmo tempo em que se faz produto dela, e, simultaneamente parte do todo social que a produz e é produzida por ele:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para coproduzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura. Portanto, o processo social é um círculo produtivo ininterrupto [...]. (MORIN, 2015b, p. 87).

O ambiente escolar atua como uma influência complexa na decisão do jovem, visto que ele emerge, nas entrevistas, com significados distintos, ora positivos como “[...] **um refúgio [...]**”, ora negativos como “[...] **o que tinha na escola não era o suficiente [...]**”, “[...] **totalmente precária, assim, uma situação horrenda [...]**” mas, surpreendentemente, e complementando Neiva (2013) e Bock (2018) – sobre as experiências negativas no curso do ciclo básico de ensino da educação rechaçarem as possibilidades de escolha profissional relacionadas a esses eventos –, faz-se presente a ideia de ecologia da ação, em que um evento pode originar reações diferentes das esperadas (MORIN, 2012). As experiências negativas nas instituições de ensino também motivam os jovens a se aproximarem desse local como futuro ambiente de trabalho.

As dificuldades causadas pela evasão de professores de português e matemática são apontadas como preponderantes na decisão da seleção da licenciatura em Letras por Miriam, enquanto Wilson quer ser professor justamente por não concordar com a forma que a disciplina de língua inglesa era ensinada aos alunos, sentindo-se inclinado a ter uma prática diferente na sua futura atuação, casos que reforçam a ideia de que as causas podem ter efeitos inesperados (MORIN, 2012).

Entrelaçado ao ambiente escolar, o professor desponta como uma figura e influência substancial na escolha pela docência, indicando um processo recursivo (MORIN, 2000), em que a causa (o docente) provoca um efeito (querer ser professor), ou seja, o despertar para a docência ocorre por meio da prática docente, sendo o magistério produto e produtor do professorado. Ainda que alguns adolescentes (Letícia, Paula, Flávio, Vagner) tenham dito que foram encorajados a se tornarem docentes por seus educadores, coloca-se o questionamento se o modesto interesse pelo ofício pedagógico ocorre apenas pelos fatores salarial e *status* social, (DOLTON, 2018), ou se há também uma ausência de motivação, por parte dos docentes, para que os jovens sigam a mesma carreira que eles, como ocorreu com Isabel: “[...] **mesmo que a maioria tenha me desincentivado a... tenha dito que, talvez, era melhor eu fazer outra coisa, que eu era inteligente demais para ser professor... mas eu não vejo ser professor como algo inferior a uma capacidade alta intelectual [...]**”.

Independentemente da sugestão verbal para a carreira na educação, observa-se a importância da prática pedagógica na decisão ocupacional dos entrevistados. A relação sujeito a sujeito (MORIN, 2012), com a presença da subjetividade reforçada pelos complexos imaginários, resulta na transferência de desejos profissionais por meio da identificação e projeção para a figura de um ou mais professores: “[...] **eu quero me sentir realizada como esses professores estão realizados, eu quero fazer a diferença na vida de alguém, eu quero que alguém tenha esperança quando vá para minha aula, que saiba que possa ter um futuro'[...]. E é isso que o professor faz na minha visão, o professor dá o valor ao aluno, ele faz ele se sentir importante, ele faz com que o aluno possa ver em frente e abre os horizontes dele, sabe?**”.

A escolha dos adolescentes é, em parte, produto da prática pedagógica dos professores que os inspiraram e, provavelmente, esses jovens serão pedagogos com atitudes parecidas, formando outros sujeitos. Concomitantemente, os educadores em formação são parte do sistema que os formaram, demonstrando que não apenas na formação humana, mas também na atividade profissional “Os outros moram em nós [...]” (MORIN, 2012, p. 95), visto que a

imagem que os sujeitos têm de seus professores retroage na projeção da imagem ocupacional que eles querem ter no exercício do magistério.

A compreensão humana só se torna possível por meio dos complexos imaginários (projeção-identificação-transferência), além de ser imprescindível nas escolas que são, muitas vezes, tomadas pela incompreensão entre educadores e educandos (MORIN, 2015). Na referência ao professor amigo, “amigo” é posto como adjetivo para qualificar o docente que demonstra empatia e compreensão com o adolescente, que o percebe além da condição de aluno, ou seja, como um ser humano. Essa qualidade faz com que o profissional se destaque dos demais, pois estes estão mais preocupados com o cumprimento do conteúdo programado para a aula e não se importam em conhecer a realidade de seus pupilos. Vera, Paula, Isabel, Yuri e Miriam relatam claramente que o relacionamento amistoso com os docentes impactou no movimento de escolha profissional. Na óptica do Pensamento Complexo, esses professores compreenderam os alunos humanamente, percebendo suas dificuldades e alterações em seus comportamentos e auxiliando-os a entender o momento que estavam passando e, ao mesmo tempo, ensinando os conteúdos programados.

Os professores que fazem a diferença, que marcam e inspiram os adolescentes, são aqueles que, além de olhar o aluno como um ser complexo, encerrado por aspectos diversos, são indicados como responsáveis por alguma mudança na perspectiva de vida dos alunos, em suas visões de mundo, se preocupam com o aprendizado de seus pupilos, contextualizam o conhecimento que estão adquirindo na escola, mostrando que a finalidade do saber não é apenas para ser cobrada em uma prova, mas para as suas vidas, ou seja, tornar o conhecimento pertinente (MORIN, 2017). Esses dados demonstram que “[...] *o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo na educação [...]*” (MORIN, 2017, p. 24, grifo do autor) e que a educação avança por meio da construção do conhecimento, “[...] menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global.” (MORIN, 2017, p. 24).

O sujeito decide ser professor em consonância com o discurso do outro, seja nos ensinamentos para crianças, por Robson, seja para os colegas de turma (Wilson, Pedro, Flávio, Lucas, Isabel, Helena) ou para o grupo infantil da instituição religiosa (Yuri e Miriam). O “eu” não está sozinho em sua escolha, o outro e o “nós” estão incluídos nesse movimento (MORIN, 1996; 2012; 2017), desvelando, ainda, a capacidade do sujeito objetivar-se, refletindo sobre o impacto de sua ação no aprendizado do outro, além da opinião do outro sobre a sua habilidade de ensinar retroagir sobre seu pensamento.

Verifica-se também que, para os jovens, ensinar alguém é dialógico, pois beneficia tanto o educando quanto aquele que atua como educador, pois o último “[...] **aprende mais [...]**”. A experiência positiva com o ato educativo proporcionou aos entrevistados o sentimento de que a decisão pela docência seria acertada, sendo esse um dos fatores de suas decisões, ao perceberem, perante as falas dos colegas, que poderiam ser professores devido às suas habilidades.

A unidade de significado *A educação como ferramenta de transformação* é encerrada pelas demais que operam dialogicamente entre si. Todos os adolescentes descrevem a construção do conhecimento como uma ferramenta para transformar a realidade. Contudo, essa construção deve ter participação ativa de todos, alunos e professores, que são mais e menos do que alunos e professores e devem ser percebidos como pessoas de contextos e realidades diferentes, que constituem o todo escolar (MORIN, 2015a; GATTI, 2019).

Há um sentimento de gratidão que atravessa a motivação para ensinar desses licenciandos que foram, de alguma forma, afetados durante o ciclo básico e enxergam o magistério como uma possibilidade de retribuição para o sistema educacional que os formaram (Lucas e Vera). Há, também, um caráter utópico e fantasioso de aspiração dos adolescentes a serem “[...] salvadores da humanidade [...]” (MORIN, 2012, p. 89) por meio do ensino. Ainda assim, os jovens demonstram que a motivação para a escolha da docência é justamente a educação, mas educar para que os alunos tenham a cabeça bem-feita: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2017, p. 24), isto é, que possam ensinar para além do vestibular, ensinar os alunos a serem cidadãos e mais humanos, impactando assim as suas vidas e a sociedade.

As análises das unidades de significado evidenciadas nas entrevistas demonstram a imprescindibilidade de a educação ponderar acerca da formação dos educadores, para que estes sejam, realmente, educadores e não meros transmissores de conteúdos. As interferências para a escolha da profissão reveladas nas entrevistas relacionam-se, em especial, ao ambiente escolar e aos professores. É nesse ambiente que se desperta a aspiração dos adolescentes para o exercício da docência, contrariando os fatores determinantes no processo de escolha profissional mais óbvios: remuneração, reconhecimento social e família (BOCK, 2018; NEIVA, 2013; SOARES, 2002).

Pode-se dizer que as influências na seleção do ofício pedagógico constituem um conjunto de aspectos antagônicos e complementares – desvalorização dos professores, precariedade das escolas, evasão dos professores, relacionamento amistoso entre discente e docente, olhar sobre as potencialidades dos alunos, conhecimento pertinente – na perspectiva

dos entrevistados. Ressalta-se, também, o papel fundamental dos professores nesse movimento de eleição da profissão, aspecto que não havia sido explorado pelas pesquisas anteriores, tendo se revelado a magnitude da interferência da prática pedagógica para a continuidade da profissão. Além disso, percebe-se a urgência de os agentes das instituições escolares perceberem os alunos como sujeitos, além de receptores de conteúdos para o vestibular.

O trajeto percorrido para a realização deste trabalho, assim como as considerações em relação à pesquisa e aos resultados obtidos constituem o capítulo seguinte.

7 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se iniciou com uma inquietação sobre a escolha pela docência na adolescência, por um sujeito que observou esse momento em sala de aula, na convivência com jovens no desenrolar desse processo de decisão e, posteriormente, na interrelação com estudantes de licenciatura que não escolheram o ofício pedagógico como primeira opção de carreira.

Os dados de relatórios nacionais e internacionais acerca da procura pela profissão docente revelaram um cenário improvável para a eleição do ofício, visto o baixo nível de reconhecimento social e financeiro da categoria no Brasil, fomentando ainda mais o esmero pelo objeto de pesquisa: escolha de adolescentes pela docência.

Para o encaminhamento da dissertação, os objetivos estabelecidos foram: identificar as motivações dos futuros professores ao selecionar o ofício pedagógico e verificar quais foram as influências sofridas pelos adolescentes matriculados em cursos de licenciaturas que almejam seguir a carreira docente.

A literatura produzida pela área da Educação nos últimos cinco anos (2013-2018) demonstrou a necessidade de estudar as razões pelas quais se escolhe a docência, já que os trabalhos encontrados nas bases utilizadas (CAPES e BDTD) analisaram a atratividade da carreira, permeados por questões que afastam os potenciais professores da carreira e causam a evasão dos cursos de licenciatura.

A compreensão do processo de escolha profissional na adolescência ocorreu por meio da leitura de teóricos que trabalharam com o tema, expostos no terceiro capítulo. A eleição de uma ocupação ao final do ciclo básico de ensino é elencada como um dos desafios encarados pelos sujeitos no período entre a infância e a vida adulta. Os todos – a família, a sociedade, a escola, a cultura, a economia, as habilidades e valores pessoais – que compõem cada parte desses jovens são apontados como fatores que podem interferir na sua eleição ocupacional.

A teoria do Pensamento Complexo, pautada nas concepções de Edgar Morin, orientou as análises das unidades de significado emergentes nas entrevistas com os adolescentes. Tendo consciência da volumosa obra do autor, focou-se nos princípios operadores da complexidade: recursivo, dialógico e hologramático; na noção de sujeito, contemplando os aspectos da subjetividade; nos complexos imaginários, por meio dos processos de identificação-projeção-transferência e na compreensão humana.

A fim de anunciar a trajetória da pesquisa, os caminhos percorridos e os procedimentos empreendidos para a efetivação das entrevistas foram descritos no sexto capítulo, desde a

seleção do instrumento até a caracterização de cada adolescente que aceitou colaborar – voluntariamente – para a realização deste trabalho com o seu relato acerca da escolha pela docência.

As análises das narrativas obtidas na aplicação do instrumento de pesquisa foram construídas visando atingir os objetivos estabelecidos: identificar as motivações dos futuros professores na seleção do ofício pedagógico e verificar quais foram as influências sofridas pelos adolescentes que almejam seguir a carreira docente. Esse exercício resultou na emergência de quatro unidades de significado que circundaram a escolha profissional dos sujeitos: Adolescência e processo de escolha profissional; Identificação com o professor; O ambiente e a experiência escolar e a Educação como ferramenta de transformação.

As dúvidas sobre qual carreira seguir e acerca das habilidades pessoais aparecem nas narrativas dos jovens, entretanto eles demonstraram que essas hesitações foram esclarecidas por meio de experiências no meio escolar, na interrelação com o outro. A influência dos colegas emerge nesse momento ao reconhecerem as habilidades de ensinar, de explicar conteúdos dos sujeitos entrevistados, que levaram os discursos dos amigos como uma confirmação de que a escolha pela docência poderia ser acertada.

A solenidade dos valores pessoais está imbricada na decisão do jovem pelo magistério, superando a relevância direcionada aos demais fatores que implicam, segundo a literatura apresentada, na opção ocupacional. Esses fatores são: econômico: os indivíduos relatam saber, por meio de outras pessoas, que a atividade laboral na educação não garante altos salários; influência familiar: os jovens fazem poucas inferências à família em relação a efetivação de sua escolha em seus relatos; mercadológicos: os adolescentes não expressam preocupação quanto à demanda de docentes pelo mercado de trabalho.

A eleição da ocupação dos entrevistados ocorreu no decorrer da adolescência, favorecendo a ideia de que, nessa etapa de desenvolvimento humano, o aluno que cursava o ensino médio precisava mais do que a aquisição de conteúdos para o vestibular, era necessário preparar-se para a vida adulta e profissional, sendo que parte dessa transição acontecia enquanto ele escolhia o seu futuro ofício. Percebe-se na fala dos indivíduos que, enquanto adolesciam, pensavam também em quem queriam ser no futuro, tendo, neste contexto, participação especial de um dos principais agentes do espaço escolar: o professor.

Os complexos imaginários se revelam – com destaque ao estado realista-sentimental – como imperativos na seleção do ofício pedagógico. Os processos de projeção-identificação-transferência na interação entre aluno e professor são significativos e configuram-se como fundamentais para a escolha dos adolescentes. Ressalta-se aqui, a importância do corpo

docente, que apesar de todos os obstáculos – baixos salários, más condições na estrutura do ambiente de trabalho –, inspira os adolescentes a trilharem os caminhos da docência.

A prática dos professores manifesta-se como parte de um processo recursivo, em razão de ela tornar-se uma das causas para a eleição do magistério, constituindo-se como um dos elementos que desperta o interesse para que outras pessoas exerçam a mesma função na sociedade. Os docentes são, ao mesmo tempo, parte da escolha do jovem que “quer ser como eles quando crescer”, como relatado por Paula, e estarão presentes na atividade laboral dos sujeitos que expressaram o desejo de incorporar comportamentos e atitudes de professores com os quais se identificaram e se projetaram profissionalmente. Esse dado reforça noção de que o sujeito carrega os outros em suas práticas.

A motivação dos adolescentes ao selecionar o ofício pedagógico foi identificada como a de educar como meio de transformar e impactar a sociedade. Apesar do caráter utópico dessa motivação, é imprescindível que a educação se atente a esse aspecto, pois ele deveria ser cultivado na formação e no posterior exercício da docência. Assim como era necessário elucidar o que motiva a escolha pela docência (não apenas pelo curso de licenciatura) em um cenário desfavorável, é fundamental que as instituições responsáveis pela formação dos professores observem esse dado, para que possam prepará-los para lidar com a realidade do ambiente escolar, visto que a literatura indica a lacuna entre teoria e prática como uma das causas para a evasão dos professores.

Em meio ao desenvolvimento tecnológico e a constante preocupação em incluir ferramentas e mídias nas práticas pedagógicas, além da cultura da alta produtividade, que busca os resultados em *rankings* educacionais, o aspecto humano da educação não poderia ser esquecido. A tecnologia não é citada como algo que marcou e fez a diferença na formação dos adolescentes, mas, necessariamente, a compreensão humana de seus professores além da pertinência do conhecimento que construíam com os estudantes em sala de aula.

A subjetividade permeia o processo de decisão profissional, entretanto, esse aspecto deveria ser considerado objetivamente para que a profissão passe a atrair mais jovens e para que eles permaneçam na categoria. Questiona-se se o discreto direcionamento dos adolescentes para a carreira poderia ocorrer, em algum nível, pela vivência com educadores que perderam o encantamento pelo ofício e passam a exercer a função de mero transmissor de conhecimentos, sem a prática da contextualização para uma cabeça bem-feita e da compreensão humana em sala de aula, características substanciais dos professores que inspiraram os participantes dessa pesquisa.

Desse modo, é primordial investir na formação dos educadores para educarem além da transmissão de conteúdos e aplicação de testes, eles deveriam educar em contexto, demonstrar que o conhecimento é pertinente, sem ser reduzido à sala de aula e aos muros da escola. Deve-se investir na formação humana dos educadores, para que pratiquem a compreensão humana em sala de aula e a construção do saber com contextualização global.

Os adolescentes que escolheram a docência demonstram ter encantamento pela profissão, embora reconheçam as dificuldades enfrentadas pela categoria no Brasil. A educação transformou, de alguma forma, a vida da maioria deles, que percebem o saber como uma ferramenta de libertação e de mudança de perspectiva. Deste modo, seria importante que, além da inclusão das tecnologias na educação, as instituições preparassem os futuros professores para formarem alunos com a cabeça bem-feita e que se atentassem para o contexto e as necessidades educacionais atuais.

O professor é um dos principais agentes escolares, mas ele é também causa e efeito, produto e produtor da carreira pedagógica. Futuras investigações deveriam olhar para como se dá o processo de formação humana dos professores, quais as motivações que permeiam a permanência na docência ao longo da graduação, após a sua formação e também daqueles que já estão exercendo a função no ambiente escolar.

8 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda et al. **Adolescência**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BIANCHINI, Roberta Luciana Custodio. **Encontros com jovens**: A escolha pelo curso de Pedagogia e o sentido de tornar-se professor. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9292>. Acesso em 08 de outubro de 2018.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez. 2018.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação profissional**: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes. 7. ed. 1987.

BRANCO, Amanda Castelo. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio**: possíveis relações. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De Viçosa. Mestrado em Educação, Viçosa, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3399535. Acesso em 08 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto-lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acessado em 03 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei no 3.999, de 15 de dezembro de 1961**. Altera o salário-mínimo dos médicos e cirurgiões dentistas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3999.htm. Acessado em 03 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei No 4.950-A, de 22 de abril de 1966**. Dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em Engenharia, Química, Arquitetura, Agronomia e Veterinária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14950a.htm. Acessado em 03 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei no. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acessado em 09 de junho de 2019.

BRASIL. **Lei no. 8.906, de 4 de julho de 1994.** Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acessado em 03 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 04 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é adolescente.** Sem data. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/crianca-e-adolescente#o-que-e-adolescente>. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

BROFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press. 1917.

CARVALHO, Luiz Fernando. **A escolha da licenciatura em Matemática na UNESP: o que dizem os ingressantes.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Mestrado em Educação, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153602/carvalho_lf_me_prud.pdf?sequencia=3&isAllowed=y. Acesso em 08 de outubro de 2018.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In:* LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

COUTINHO, Maria Chalfin. Subjetividade e trabalho. *In:* LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org). **Pensando e vivendo a orientação profissional.** 9. ed. São Paulo: Summus. 2017.

DIAS, Elaine T. Dal Mas. **Adolescência: entre o passado e o futuro a experiência.** Taubaté: Cabral. 2006.

DIAS, Elaine Dal Mas. Cenários da indisciplina: a subjetividade como pano de fundo. *In:* DIAS, Elaine Dal Mas; MONFREDINI, Ivanise e ROGGERO, Rosemary (orgs). **Educação, trabalho, formação e subjetividade.** São Paulo: Xamã. 2010.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Subjetividade, docência e adolescência: impactos no ato educativo. *In:* **Notandum, Série Especial Livro - 11.** São Paulo; Porto: CEMOrOc, 2008. p. 59-66.

DOLTON, Peter *et al.* **Global Teacher Status Index**. Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4853/gts-index-9-11-2018.pdf>. Acessado em 10 de novembro de 2018.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De Minas Gerais. Mestrado em Educação. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=416303. Acesso em 07 de outubro de 2018.

FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente:** um estudo com pedagogas iniciantes. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica De Santos. Mestrado em Educação. Santos, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_9746cd1b5b1d866b381e59eef954f485. Acesso em 07 de outubro de 2018.

FENAM (Federação Nacional dos Médicos). Piso salarial dos médios 2018. Disponível em: http://www.fenam.org.br/site/noticias_exibir.php?noticia=1582. Acesso em 03 de maio de 2019.

FERNANDES, Neiva Santos Masson. **Quem quer ser professor ou professora?** Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. São Gonçalo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=650549. Acesso em 07 de outubro de 2018.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O curso de pedagogia:** perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Mestrado em Educação. Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17125/1/2014_MarcosFelipeFerreira.pdf. Acesso em 07 de outubro de 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUIA DO ESTUDANTE. **Profissões:** Vestibular 2019. São Paulo: Abril, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 18 de maio de 2019.

KNOBEL, Mauricio. A adolescência e o tratamento psicanalítico de adolescentes. *In*: ABERASTURY, Arminda et al. **Adolescência**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 111-142.

LEHMAN, Yvette Piha. **Não sei que profissão escolher**. São Paulo: Moderna, 1999.

LIMA, Sabrina Aparecida de. **A atratividade da carreira docente**: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa. Mestrado em Educação, Viçosa, 2016. Disponível em: <http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2017/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-SABRINA-FINAL-.pdf>. Acesso em 08 de outubro de 2018.

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares. **O que é escolha-profissional**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MOREIRA, Alessandro Messias e CHAMON, Maria Querido de Oliveira. **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

MARTINS, Edna e SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2004, vol.4, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade a identidade humana. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. Os complexos imaginários: Projeção-Identificação-Transferência. In: PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C.R.S.; PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001. p. 89-103.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000b.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Processos de escolha e orientação profissional**. 2. ed. ampl. São Paulo. Vetor, 2013.

NUNES, Daniel De Freitas. **Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Mestrado em Educação, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19036/1/2015_DanielDeFreitasNunes.pdf. Acesso em 08 de outubro de 2018.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **Effective Teacher Policies: Insights from PISA**. OECD Publishing. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>. Acessado em 31 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Carla Dolores Menezes de. **Habitus, representação social e formação docente: a escolha profissional do curso de Pedagogia por alunos de uma universidade federal do nordeste brasileiro**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Educação, 2018. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=20507. Acesso em 08 de outubro de 2018.

PALAZZO, Janete. **A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?**. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Brasília, Doutorado em Educação, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/805/1/Janete%20Palazzo.pdf>. Acesso em 07 de outubro de 2018.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa Qualitativa em Educação: possibilidades de investigação em educação. In: TAVARES, Manoel; RICHARDSON, Roberto Jarry (orgs.). **Metodologias Qualitativas: teoria e prática**. 1. ed. – Curitiba: CRV, 2015. p. 211-230.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é este? In: TAVARES, Manoel; RICHARDSON, Roberto Jarry (orgs.). **Metodologias Qualitativas: teoria e prática**. 1. ed. – Curitiba: CRV, 2015. p. 173-191.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.319, de 28 de março de 2018.** Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários das classes que especifica do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dos empregos públicos em confiança do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2018/lei.complementar-1319-28.03.2018.html>. Acesso em 03 de maio de 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?** 1. ed. São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Milena Colazingari da. **O alunado do curso de Pedagogia de instituições públicas e privadas diversificadas:** escolha da profissão, práticas culturais e planos profissionais. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2735007#. Acesso em 07 de outubro de 2018.

SINDICATO DOS ADVOGADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Piso salarial. Disponível em <http://www.sasp.org.br/piso-salarial.html>. Acesso em 03 de maio de 2019.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** – 3. ed. – São Paulo: Summus, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Série pesquisa, v. 4)

YADA, Jackeline Kyoko. **O magistério como opção de carreira:** estudo sobre os fatores contributivos para a escolha do curso de Pedagogia em uma universidade pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De São Paulo. Mestrado em Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3501096. Acesso em 08 de outubro de 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE – O que dizem os adolescentes

As transcrições das entrevistas estão dispostas na ordem em que foram realizadas e sem intervenções linguísticas.

Letícia

Pesquisadora: Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Letícia: Tá... Na verdade não foi bem uma escolha, né, foi uma coisa que aconteceu. É... eu a minha vida inteira eu estudei inglês, eu sempre gostei muito muito muito muito, quando eu tinha catorze anos assim é... a minha mãe, ela, na verdade não foi nem minha mãe, foi uma amiga minha que ficou sabendo de um curso lá na minha cidade e ela falou ‘nossa, vamos fazer’ e eu falei ‘ah, vamos’ né, tinha horário promocional essas coisas... aí eu falei ‘se for baratinho eu falo com a minha mãe e a gente faz, né’, beleza, aí a gente foi, conseguiu esse horário promocional e começamos a estudar. E aí depois de um tempo assim, minha amiga ela saiu, só que eu peguei um amor muito grande, muito grande... é... eu sempre falei que eu queria estudar inglês, mas só que não naquela escola, né, eu falava que eu queria fazer na *F.*, né, eu vou ir para a *F.*, mas aí depois quando eu comecei, eu estudo na *O. W. L.*, né, lá em Suzano. E depois que eu comecei a fazer lá, eu ganhei um amor tão grande pelo idioma, que eu falei nossa eu não quero parar nunca, né, tanto que eu estudo até hoje... até hoje já faz cinco anos que eu estudo. E, aí quando eu estava no meu... faziam três anos, acho três anos que eu estudava, ou dois, acho que faziam dois anos que eu estudava, que eu já *tava* num certo, né, nivelzinho de inglês, um professor meu ele olhou para mim e disse assim ‘aqui na escola, não sei se você está sabendo, mas a gente tem essa questão de dar oportunidade para os alunos, os alunos da escola, de se tornarem professores aqui, né, você faz um treinamento, você faz uma provinha, você faz um treinamento, e aí depois você se você for aprovada, né, você começa a trabalhar aqui’. E eu falei ‘nossa, legal né’ porque ele falou assim ‘Você é muito boa, né, o seu... a sua pronúncia é muito boa, interage, você faz as pessoas acreditarem no que você... é... está falando, né, assim, eu acho que você tem o dom’. E eu no começo fiquei tipo ‘Eu tenho o dom...(risos)... como assim eu não estou sabendo de nada, né’. E aí eu comecei a considerar a ideia, eu falei ‘não, *okay*, tipo, achei muito legal’... aí eu pulei uns níveis até, eu terminei o curso e aí quando eu terminei o curso, né, o... essa parte básica, eu fui e fiz a... o *PET*, que é o primeiro de Cambridge, e aí eu só podia tá lá, no momento que eu fosse aprovada, né, no *PET*, que eu passasse. E aí eu passei. Aí nessa que eu passei, eu comecei o treinamento e fiz a prova, passei

no treinamento e comecei a trabalhar lá. No começo foi muito, foi uma coisa muito chocante assim para mim, eu falei ‘nossa, eu estou aqui na frente de um monte de gente, né, e eu vou ensinar uma coisa que eu estou tipo, nem sei se eu sei direito mesmo né, mas enfim, e mais se é para eu estar fazendo isso, então eu estou aqui’. E aí no começo eu fiquei meio assim, eu comecei a dar aula para níveis básicos, né, níveis bem de criança mesmo, com crianças eu sempre falei que eu odiava crianças, e aí quando eu comecei a dar aula eu falei ‘nossa senhora eu vou dar aula para criança e agora?’ (risos) Mas depois... e aí depois de um tempo, eu fui pegando o jeito, eu levei, eu levei bastante bronca lá, né, eu fui evoluindo e eu comecei a pegar gosto, gosto, gosto... eu falei assim ‘nossa eu não me imagino fazendo alguma outra coisa, né’, eu trabalho até hoje, faz dois anos e meio já que eu estou nessa escola e eu não penso em sair... né assim, é uma coisa que eu fui é... o olhar sabe daquelas criancinhas assim... eu comecei a me preocupar muito, eu olhava assim e eu falava ‘nossa, é... eles confiam em mim, eles estão aqui para aprender algo, e eu sou essa pessoa para dar o exemplo e eles estão aqui para pedir a minha ajuda’ né, e eu fiquei meio chocada, tipo assim ‘meu Deus, que pressão’, mas, é... uma coisa muito gratificante assim, eu percebi que eu me preocupo demais, que eu quero dar sempre o melhor, que eu quero que eles entendam, que eu quero que eles gostem da aula, uma preocupação assim que é involuntária, assim, né, simplesmente flui, né... E, depois de um tempo, depois que eu comecei a dar aula né, eu fiquei pensando nessa questão de dinheiro, né, que muita gente não quer que... não quer dar aula né, não pensa nisso justamente porque no começo é difícil, no começo realmente foi muito difícil, eu recebia no máximo quatrocentos reais, eu acho, nem isso, menos até, porque eu tinha pouquinhas turmas, estava em experiência, né, então... eu falei ‘nossa e agora, né?’ Mas, eu falava ‘mas se... se é um ramo bom, né, se ainda tem gente que está tipo, seis anos lá, sete anos lá, é porque alguma coisa... algum fruto eles têm disso, né’ então, eu continuei. Eu pensei várias vezes em parar, eu falei ‘Não, eu acho que isso não é para mim, né, não sei se isso vai me ajudar em alguma coisa’ e acabou que ajudou, acabou que depois, nos outros semestres eles foram me dando mais turmas né, eu fui conseguindo, eu ganhei mais a confiança da minha chefe, eu fui tirando mais certificados, né, eu faço a preparação para os outros testes de Cambridge, e eles valorizam muito isso, né, você buscar o conhecimento, né... nunca parar de estudar, né, coisa que eu também nem pretendo, que eu gosto muito. É, mas aí depois que, a partir de que eles viram meu desenvolvimento... é... a minha evolução, que eu estava gostando, que eu estou fazendo por onde, estou fazendo as coisas certinho, assim, é... eu consegui muita coisa a partir do... dessa experiência, né, se não fosse pelo inglês, pelo que eu aprendi lá, eu não estaria aqui, na U., eu, para você ter ideia, eu achava que eu ia fazer engenharia civil, é (risos)... Na minha cabeça eu falava ‘não, quando

eu sair do ensino médio eu vou fazer engenharia civil, né, porque eu gosto muito dessas coisas de construir casa, né, eu sou muito boa em matemática e tudo mais' coitada, né ...Aí tanto que quando eu saí do ensino médio, eu já comecei a dar aula só que eu pensava em ir, em seguir a carreira de engenheira, né eu falei 'não, mas eu vou começar um curso técnico, né, não vou para a faculdade ainda, vou fazer um curso técnico para ver se eu realmente gosto'. E aí fiz, eu fiz a ETEC P. V., lá em Mogi, né, eu fiz edificações. Odiei. Odiei, odiei, eu não sabia... eu não sabia... eu não acompanhava a aula, sabe, eu chegava assim, eu olhava o professor só abria a boca e fechava assim, para mim. E aí... e aí beleza eu fiz um semestre, quando começou o segundo, começaram a falar de TCC, eu falei 'tchau' (risos), falei 'gente, *brigada* viu, tá' mas, é... tranquei, desisti. Eu falei 'não, não gostei' para o meu pai, ele olhou assim para mim e falou 'mas por que que você trancou?' eu falei 'então, pai, eu não gostei, não é para mim, descobri que eu não sou de exatas, entendeu?'. E aí eu comecei a pensar, tipo, em outros aspectos, porque enquanto eu fazia engenha... a... o curso lá, é... tinha bastante trabalhinho que a gente tinha que desenvolver, tipo, texto e tudo mais, e era sempre essa parte que eu fazia e que eu sempre soube muito bem, tipo, desenvolver um texto, eu sempre me dei muito bem com palavras, com essas atividades de escrever, sabe, produzir realmente, eu sempre fui muito boa. Era uma coisa que eu... eu num sabia antes, que eu num tinha percebido, e que eu fui perceber depois. Eu falei 'nossa, que legal né, tipo, descobri um dom, fazendo uma outra coisa diferente, que, né, não tem nada a ver uma coisa com a outra, mas, né, serviu para algo'. Ah, aí então nessa que eu desisti do curso, né, de engenharia civil, eu falei, eu vou seguir uma coisa na minha área, porque eu já sei que eu sou boa no que eu faço, né, que eu ainda tenho muito para aprender, né, mas... é... depois que eu passei por essa experiência, eu falei assim 'eu vou seguir numa coisa que eu tenho mais confiança, numa coisa que eu sei que eu tenho gosto, né, tanto que para mim o meu trabalho, né, tudo bem que é puxado, tenho muita coisa para fazer, né, plano de aula, preparar as coisas para a aula, preparar slide, é meio, corrigir prova, né, é puxado, mas é uma coisa que eu tenho gosto, né, assim eu não faço por obrigação, tanto que eu odeio acordar cedo, mas eu acordo cedo para ir trabalhar (risos), né, e é uma coisa que eu gosto muito e que eu comecei a pensar para o futuro mesmo, eu falei assim 'olha se nada der certo na minha vida, se eu não der a louca de querer seguir uma outra coisa, é isso o que eu quero fazer', né, porque assim, é... eu peguei gosto, né, eu sou apaixonada, eu gosto muito, nossa, eu sou apaixonada pelos meus alunos, é... é muito legal quando você vê que você passou um conhecimento adiante, que eles pegaram, que eles estão gostando, que eles é... eu tenho... eu tenho muito aluno que já trocou de turma porque gostou do meu método de dar aula e porque gostou de mim, e aí falou 'não *teacher*, eu quero ter aula com você' e assim, isso não tem preço, né, para mim, então, é... eu

decidi realmente, né, investir nisso, eu vindo fazer Letras-Inglês justamente porque é uma coisa que eu tenho gosto, né, assim, eu acho que você não deve fazer algo que você não goste, você não deve fazer algo que você não vai ter apreço, entendeu, porque se você não gostar, como é que você vai progredir, então assim, é... basicamente por isso que eu resolvi continuar.

Pesquisadora: Você citou várias vezes ‘o gosto que você tem’, poderia me explicar o que seria esse ‘gosto’?

Letícia: É então, esse meu gostar é assim, tanto a ver com a língua em si, né, porque eu sou bem curiosa, eu sou uma pessoa que eu gosto bastante de aprender coisas novas, né. E o inglês, eu não achava que era tão vasto (risos), né, depois que você vai aprendendo trinta mil coisas você vê que tem mais trinta mil para ser aprendida ainda, né. Às vezes eu fico meio frustrada. Mas, é... é uma coisa que eu gosto, né, é uma paixão assim que eu descobri que eu não sabia que eu tinha e aí eu descobri realmente fazendo, né, e quando eu comecei a passar esse conhecimento adiante eu vi como isso pode ser grande, né, porque assim, as pessoas estão lá, muitos deles nem querem estar lá, muitos deles fazem obrigados, por conta dos pais, né, eu tenho um aluno, que ele faz sozinho, só eu e ele, né, e aí ele, os pais dele são bem rígidos, né, e ele tá lá obrigado. Mas eu sempre tento fazer a aula o mais legal possível, eu sempre coloco, tudo o que ele pede para fazer eu faço com ele, porque que é para ele ter esse gosto também, né. Assim, eu sei que às vezes pode ser chato estudar, muitos deles não gostam de estudar, muitos deles são preguiçosos, querem fazer as coisas de qualquer jeito, né, então, assim, eu procuro fazer tudo o mais divertido possível para eles interagirem, e pegarem esse gosto também, né... porque assim... não adianta você fazer uma coisa que você não... não tem uma paixão, né... que você não esteja estudando porque você quer, porque aí você não vai ter um resultado, né, muito além disso, entendeu, você vai levar isso só como ‘ah, beleza aprendi inglês’, mas e aí, né? Tem gente que vai atrás, tem gente que realmente gosta, então, assim, eu procuro transmitir essa minha paixão para eles, sabe, eu falo assim ‘olha gente, vai ser legal, vamos começar’ né, e aí muitos deles realmente refletem isso... é... eles interagem juntos, sabe, eles falam ‘nossa, foi legal mesmo, *teacher*’ e eles querem continuar, e querem continuar comigo, então assim, essa é a parte legal, sabe, é saber que eu influencio alguém, né... então a continuar e a aprender mais mesmo, é por isso que eu gosto bastante.

Entrevistadora: Você relatou sua experiência com a escola de idiomas e disse que veio para a universidade porque queria investir nisso, poderia me falar mais sobre isso?

Letícia: É então...é... eu tenho vontade de dar aula em *ETECs*, assim porque... por conta do... como eu estudei na *ETEC*, eu sei como é o ensino lá, eu sei como que funcionam as coisas lá, e é um lugar que eu realmente me sinto à vontade para ir, né, e realmente produzir lá,

entendeu. Agora em escolas públicas, eu já não sei, porque como eu já passei por isso, eu vi como que é, eu não sei se eu vou ter a mesma paciência, eu não sei se eu vou saber reagir da mesma forma, né, eu tô... é... por enquanto eu tô na minha zona de conforto, né, que é na minha salinha de aula, com no máximo quinze alunos, e é isso. Agora, se eu for querer encarar uma sala de cinquenta, quarenta já eu não sei como que, né, eu vou saber lidar. Então assim, eu prefiro continuar na minha zona de conforto, que seria dando aulas, tanto em *ETECs*, né, que eu sei que o ensino é totalmente diferente, sei que o... a aplicação da aprendizagem lá é diferente, então, eu prefiro esses lugares mais *safe*, né, digamos assim... e universidades também, assim se for o caso, né, eu já tenho bastante interesse em, assim, fazer as oficinas que tem por aqui, sabe, do pessoal das horas, do pessoal eu gosto muito assim, então, eu prefiro ficar nesse ramo assim, nesse ambiente.

Paula

Pesquisadora: Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Paula: *Okay...* Hã... No começo do terceiro ano [do ensino médio] eu não tinha certeza que eu queria ser professora, na verdade, eu achava que eu ia cursar cinema... eu achava que eu ia cursar cinema e aí eu participei da Olimpíada Nacional de História do Brasil, é... e eu ganhei uma medalha... e aí eu ganhei uma medalha lá e foi muito bacana. Essa experiência com os professores e aí eu comecei a considerar sobre ser professora... mas não foi só por causa disso. Além de eu gostar muito de estudar, eu sempre tive uma relação muito próxima com os professores, justamente como eu já tinha te falado, o ensino médio para mim foi uma época muito difícil, que o meu psicológico foi totalmente afetado, enfim... e eu via muito nos professores uma figura de porto seguro, sabe, alguém que estava lá para me ensinar, alguém que *tava* lá para me ajudar, e ao mesmo tempo, você ter um amigo e barra um psicólogo... e ao mesmo tempo um professor... e... eram figuras muito importantes na minha vida... e eu nem consigo imaginar como eu teria chegado aqui sem os meus professores me dando tanto suporte... e aí eu pensei 'é isso que eu quero... fazer para vida'... é dessa maneira que eu quero fazer com que as pessoas se sintam... e... é claro que você tem condições insalubres no Brasil, os professores são agredidos, os professores recebem muito mal... só que *pra* mim, valia mais eu trabalhar com alguma coisa que fizesse me sentir viva de novo, porque por muito tempo eu... eu senti que eu tinha me perdido, isso faz parte da adolescência... mas eu sentia que eu tinha me perdido, eu queria me sentir viva de novo e eu achava que dinheiro nenhum fosse suficiente para pagar isso... Porque... por exemplo, com a nota que eu, eu tirei no ENEM eu...

a gente recebe... a gente sempre ouve, né, ‘nossa mas você ficou com uma boa nota por que que você não tenta tal curso? Por que que você não tenta medicina? Para que que você vai pegar isso para ser professor? Você nem precisa de uma nota tão alta para isso’. Mas, eu acho que existem algumas sensações que simplesmente não se pagam, por exemplo, quando você explica para uma pessoa algum determinado assunto e aí você percebe que ela entendeu e ela constrói isso de acordo com o pensamento dela... e aí você percebe que você construiu parte do intelecto dessa pessoa, é maravilhoso... é como se você tivesse modelando a pessoa, é como se você um artista... ou então quando... não sei... você percebe que o seu aluno ficou ansioso para ir para sua aula por causa de você... que ele gostou de começar a estudar por causa de você... quando você percebe que de alguma maneira você afetou a vida das pessoas... eu acho isso muito bonito... então eu sempre gostei de estudar e eu gosto de trabalhar com pessoas e eu tive professores que me inspiraram demais, que apesar das dificuldades, sempre estavam lá por mim... e era uma coisa que eu queria retribuir... e eles se tornaram grandes exemplos das pessoas que eu queria...hm... ser quando eu crescesse.

Pesquisadora: Você falou sobre os seus professores serem uma inspiração para você e a importância deles para a sua escolha, além disso, há algo que gostaria de acrescentar?

Paula: Eu acho que o ambiente escolar também foi muito importante para mim, eu sinto que eu cresci muito... por exemplo com os meus colegas de classe... as pessoas ficam torcendo para sair da escola, mas eu gostava muito de lá e eu me senti crescer muito... só que... e eu também via a escola um pouco como um... um refúgio *pra* mim... então isso foi muito bom... e realmente os professores me inspiraram muito e... eu sempre gostei muito deles... e outra coisa que me... que me influenciava muito... uma coisa que me influenciava muito era, por exemplo, experiências que os professores faziam, tipo ‘ah, vamos fazer seminários, vamos falar com as pessoas’ e... sabe quando você vai para um lugar e você sente que aquele lugar que você deveria ter estado o resto da sua vida? Então eu me sentia muito bem fazendo aquilo e então isso também me influenciou bastante, as minhas experiências dentro da escola, o ambiente e enfim, é isso.

Wilson

Pesquisadora: Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Wilson: É... eu escolhi ser professor de inglês porque desde a minha adolescência eu sempre gostei de inglês e desde quando eu estudava, acho que foi mais a partir do ensino médio... no final do ensino fundamental, eu comecei a gostar do inglês... eu não gostava, eu

detestava porque eu não sabia escrever, eu lia as letras lá e ‘ah eu não gosto’... só que aí eu fui começando a criar uma paixão pelo idioma e aí eu gostava pra caramba, comecei a estudar mais na escola e tudo mais... e... por mais que meus professores não fossem bons... é... na questão da didática e tudo mais eu ainda me esforçava pra entender... e aí eu gostava muito de... porque meus amigos percebiam que eu tinha uma facilidade maior do que eles e eles me perguntavam sempre nas aulas de inglês, então nas aulas de inglês eles sempre vinham atrás de mim e falavam ‘ah Wilson, como que faz isso?’, ‘como que faz aquilo?’ e eu gostava de ensinar eles, de ajudar, de tirar as dúvidas e aí foi aí uma deixa pra mim, porque eu falei ‘ah, *perai*, se eu gosto de ajudar eles em inglês eu acho que eu tenho uma possibilidade de eu ser professor de inglês’, aí eu fui parar para pensar, refletir, para ver se era realmente isso que eu queria e eu vi que era uma coisa que eu gostava, que tinha prazer de ir lá ajudar eles na questão do inglês, que era uma coisa que eu gostava e como eu sabia eu queria que eles soubessem também... e eu acho que foi mais por isso que eu escolhi ser professor de inglês”.

Pesquisadora: Você falou sobre gostar de ajudar os seus amigos, poderia falar um pouco mais sobre isso?

Wilson: É... eu queria que as pessoas soubessem porque... é... eu comecei... quando a gente aprende um idioma, a gente acaba mergulhando na cultura, não só em questão de gramática, que é o que é passado na escola... e aí eu fui entender o que que era realmente o inglês... e aí eu comecei a mergulhar na cultura, através de música, jogos, filmes e tudo mais, e aí eu tinha essa vontade de fazer com que meus amigos também entendessem essa questão da cultura, essa questão de... do que que é realmente o inglês, pra que que ele serve, como que usa, quando que usa, porque eu comecei a perceber e eu queria que eles percebessem também... quando eles... quando eles vinham me perguntar qualquer dúvida, alguma coisa... e acho que também por eu ser bastante empático... é... me ajudava bastante nisso, que tinha realmente aquele prazer, eu ficava feliz quando eles vinham me perguntar, chegava ‘ah Wilson, como que eu escrevo tal palavra?’, né, ‘ah, eu escrevi certo?’ e querendo ou não dava pra ver que eles tinham um esforço, assim... então, eu acho que essa parte de eu querer mostrar pra eles o que eu via, porque eu tinha uma visão do inglês e eu acho que eu queria que eles tivessem essa... não a mesma visão, mas que eles tivessem uma visão diferente porque... ah... é... pelo ensino que tem nas escolas eles veem o inglês como o que: gramática e lousa e uma coisa chata difícil e eu não quero aprender, só que não é só isso... eu acho que quando tem um estímulo, quando você faz o aluno entender pra que que serve, quando usa, qual que é a real função dele, tem aquele estímulo pra fazer ele querer aprender, eu acho que foi mais por isso também que eu

tenho esse prazer de ir lá e tirar dúvida e fazer com que ele veja de outro... de outra maneira com outros olhos.

Pesquisadora: Você falou sobre querer ajudar as pessoas a ver o idioma com outros olhos, tem algo que gostaria de acrescentar sobre a sua escolha para ser professor?

Wilson: É... por eu ver também que, falo por experiência própria, meus professores de inglês não foram muito bons... porque não ensinavam direito, dava pra perceber que eles estavam lá só por presença e, provavelmente, por salário... então não ensinavam como deveria, como deveriam, então eu comecei a ir atrás, comecei através de música, de filme, eu comecei, eu mesmo ia atrás do meu próprio conhecimento, porque pelo que eu vi, o que tinha na escola não era o suficiente, não era o que eu queria... eu pra perceber também que os professores não... não tinham essa... essa motivação de ensinar o inglês, e eu acho que essa foi uma motivação pra mim, pra me tornar professor de inglês, porque eu queria fazer diferente, porque eu vi que o inglês é uma coisa muito importante pra todo mundo, seja pra criança, adolescente, jovem, adulto, enfim... é uma coisa importante, só que quando não tem a motivação certa, o estímulo correto dos professores...dos docentes passar para os alunos, os alunos vão ficar desmotivados e não vão aprender, não vão ter motivação pra aprender e... se não partir do professor isso, o inglês vai ser... vai continuar sendo desvalorizado onde a gente está, no dia-a-dia... acho também que foi um dos motivos de eu querer ser professor de inglês, porque eu queria...é... por ver meus professores...é... aplicando de maneira incorreta eu queria fazer isso diferente, porque eu queria mudar a visão da sociedade em relação ao inglês, fazer com que eles gostassem, e estimular eles a aprenderem de uma maneira diferente, já que meus professores não fizeram isso, então eu acho que foi uma maneira de querer mudar aquilo que... que, anteriormente, né, durante a escola não foi passado como deveria ter sido passado ou como eu queria... então eu queria fazer isso diferente pra geração futura.

Pedro

Pesquisadora: Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Pedro: Tá a minha escolha... bom, ela começa na... no ensino fundamental mesmo, no ensino fundamental dois, eu acho que é um pouco clichê porque eu conheço muitas pessoas que também passaram pela mesma experiência que eu passei, de um professor de história exemplar, muito bom... que realmente inspirava a... os alunos... então eu tive um professor assim no meu fundamental dois e isso me... bom, me acendeu ao mesmo tempo pra olhar história como uma matéria muito interessante, porque antes eu não tinha tido bons professores de história, eu

pensava em fazer outras coisas, pensava em fazer direito, essas coisas... mas, a partir desse momento que eu tive um contato melhor com a matéria de história, eu realmente pensei em fazer isso pra minha vida... é... continuar... no caso eu pensava em... eu realmente comecei pensando em lecionar, depois, chegando aqui na faculdade, a gente percebe que também dá para seguir no caminho científico, mas... é... eu via com muita admiração o fato de lecionar história... e... é uma pergunta difícil de responder pra mim... e também eu pessoalmente me sinto muito satisfeito quando eu consigo transmitir conhecimento, quando eu consigo explicar alguma coisa para uma pessoa e essa pessoa entender, eu acho que é uma satisfação mútua e... às vezes eu... quando tinha alguma prova na escola, eu acabava juntando um grupinho de colegas e... a gente revisava a matéria, geralmente eu falando a matéria, o que era mais ou menos e eles falavam depois pra mim 'Nossa, a gente conseguiu ir bem na prova porque você deu uma boa explicação da matéria', e... nesse tipo de coisa... nesse tipo de acontecimento na sala, na escola, que eu realmente tinha certeza 'olha, eu quero muito dar aula de história', principalmente pra jovens né, no caso... quando eu estava no ensino fundamental eu queria dar aula pro pessoal do fundamental, depois que eu fui para o ensino médio, eu pensei: 'Não, eu quero dar aula para o ensino médio'... e... ainda mais eu chegando agora na faculdade, eu percebo como que a escola muda a vida das pessoas, como que transmitir conhecimento ajuda, pode mudar a vida das pessoas e eu quero muito... é... fazer isso numa sala de aula, numa escola, poder transmitir conteúdo histórico, poder transmitir conhecimento, e saber que eu ajudei alguém a mudar de vida, assim como mudaram a minha vida... Pra mim, a docência é algo presente na minha família, a minha avó era professora, minha mãe é professora também, no caso elas foram do ensino básico fundamental um e ensino infantil, mas, mesmo assim, eu acho que é... não sei... não sei como explicar, mas, basicamente, é algo que me dá satisfação saber que eu estou transmitindo conhecimento e eu estou ajudando alguém a aprender alguma coisa... acho que não só com história mesmo, quando eu... quando eu... sei lá... ajudava alguém em matemática, em física, em química, ou outras matérias, eu também me sentia muito bem de estar podendo contribuir com o desenvolvimento do conhecimento de uma pessoa, e como eu disse, eu sinto que eu tenho meio que tenho que de alguma forma retribuir... é... eu penso em se eu for dar aula, eu tenho preferência em escola pública, claro, se tiver que dar aula em particular não tem problema, mas, meu foco é poder dar aula em escola pública e... mesmo com todas as dificuldades que se tem na escola pública, eu... que eu sabia que tinha, porque eu estudei em escola pública, pelo menos, sei lá... de quarenta alunos de uma sala, se eu conseguir pelo menos ajudar uns dez, eu já vou me sentir satisfeito... mas, claro, o objetivo é sempre poder ajudar e transmitir conhecimento para os quarenta, mas nem sempre é possível, porque

dar aula... eu percebo pela minha mãe também, e eu sempre tentava me colocar no lugar dos meus professores, né... quando alguém ficava conversando na aula, eu pedia para fazer silêncio porque eu pensava como era ruim pro professor ter alguém interrompendo a aula, ele não conseguindo transmitir a matéria... mas mesmo com esses desafios eu ainda sinto muita vontade de poder dar aula pro ensino básico, é aquilo que eu disse, né... a satisfação de poder transmitir conhecimento... e também tem a questão de salário, mas isso acho que... é... dá para superar... questão de não ter valorização financeira a categoria, porque mesmo que não ganhe muito se eu estiver fazendo algo que eu goste, que me dê alegria, vai me motivar a continuar fazendo isso... mesmo com salário baixo, mesmo com... mesmo não sendo levado a sério por estar numa categoria... é... acho que também isso é um problema que às vezes o professor não é valorizado, principalmente, sei lá, pelos alunos, eu acho... dependendo da escola, claro, e dependendo de como eu vou me portar, mas tem muitos professores que não são... é... valorizados pelos próprios alunos e isso me deixava triste, me deixa triste até... mas mesmo assim, eu sempre... eu quero, pelo menos, dar o meu melhor na sala de aula etc.... acho que isso que me motiva a querer dar aula.

Pesquisadora: Você falou bastante sobre transmitir conhecimento, o que seria transmitir conhecimento para você? Você poderia falar um pouquinho mais?

Pedro: Bom, eu posso dizer pela história, que a história em algumas coisas ela é muito presente na nossa vida... e... quando eu aprendia alguma coisa, sei lá [...] Acho que a história ela tem coisas que elas ainda são presentes na nossa vida, né... e... quando eu... pelo menos quando eu aprendia essas coisas, por exemplo, saber que no passado o Brasil se chamava Estados Unidos do Brasil, aí quando eu estou andando no centro de São Paulo, no centro antigo, eu vejo nos postes escrito lá 'Estados Unidos do Brasil', como era antigamente, eu percebo, olha, tem uma continuidade...é... a história, a matéria, o conhecimento que eu aprendi, ele é algo presente e algo realmente muito interessante... ou sei lá... quando eu aprendo na química, na biologia, que está a todo momento na natureza e está acontecendo reações... é... reações químicas, eu aprendo... sei lá... eu descubro que na matemática tem uma fórmula que eu posso descobrir... sei lá... o lado, um dos lados do triângulo só sabendo os dois... sei lá... que é aquela coisa de catetos e hipotenusa... eu acho que é aquela coisa... são coisas...é... informações que são passadas para nós pelos professores e que a gente vê alguma aplicabilidade no cotidiano, na nossa vida... acho que isso é muito satisfatório... e também... outra coisa, que eu acho que é muito importante, que é o vestibular, né... porque... o vestibular é uma coisa muito difícil e que... eu acho que é fundamental... tem que ser duas partes, tanto o aluno se dedicando ao vestibular quanto ter um bom professor... mas... eu ficava... eu fico muito... sei

lá... eu fiquei muito feliz só de saber... sei lá... era muito satisfatório ter alguns professores que, a matéria dele eu não precisava revisar muito pro vestibular porque a aula dele era excepcional, então era só reforçar o conteúdo porque a maior parte do conhecimento, das informações que ele me passou, eu consegui reter na minha cabeça e... isso me ajudou a fazer o vestibular e chegar na faculdade, né... eu acho que transmitir o conhecimento é essa coisa, pra mim, de ensinar o aluno que existem coisas da matéria que ele estudou que são presentes no cotidiano, ele vive as matérias, né... tem algumas matérias que são muito abstratas, principalmente no campo das exatas e das ciências naturais... mas eu acho que até elas também têm uma aplicabilidade... e quando eu percebia a aplicabilidade dessas matérias na vida, eu achava e acho ainda muito incrível, então é isso, também a questão do vestibular que... assim como eu tive bons professores que me ajudaram muito na hora do vestibular, eu também quero ser esse tipo de professor, eu quero passar informações pros alunos que quando eles chegarem na hora de fazer a prova, eles também possam ir bem, possam alcançar a faculdade que eles quiserem e fazer o curso que eles querem fazer... e serem pessoas melhores também né... porque o conhecimento, a informação é isso, acho que torna a gente melhor.

Pesquisadora: Você falou sobre ter preferência pela escola pública, poderia falar um pouco mais sobre isso?

Pedro: Quanto a ir para a escola pública, tem... tem razão... pelo fato de eu ter estudado a vida inteira em escola pública e saber que na escola pública, eu vou ter universos muito diferentes e pessoas, por estar na escola pública, de uma... elas vão ter uma renda mais baixa... é... conseqüentemente... e assim como eu também era uma dessas pessoas... e saber que eu, na escola pública, com conhecimento, com a bagagem que eu estou conseguindo agora na faculdade, eu chegar na escola pública e poder passar isso para os alunos de uma maneira didática... é... de maneira boa pra que eles consigam ir tão longe quanto eu fui, né, ou até mais longe do que eu vou, né, na vida... acho que é uma coisa muito satisfatória... né... sei lá... porque eu acho que... eu acho que o professor tem que, sei lá... pelo menos eu, eu quero que quando eu tiver um aluno, eu quero que ele vá mais longe do que eu fui... sei lá... eu quero que, sei lá, um aluno, que ele escolheu medicina porque ele sabia que ele... era o curso que ele realmente queria e eu sei lá... eu ajudei ele a chegar a fazer medicina... eu quero, sei lá... um cara de escola pública que não ia conseguir fazer um cursinho, igual eu também não ia conseguir e tal... e... acho que é mais ou menos isso... é aquela coisa de eu também ter sido de escola pública e ver que nessas populações... é... sei lá, eles também precisam ter uma chance de ascender socialmente na vida, né... e... eu acho que pra pessoa que é pobre, assim como eu, a melhor maneira de ascender socialmente é através do conhecimento, né... é uma maneira

honestas e muito dignas, né... é muito satisfatório saber que eu estou aqui na USP, estou adquirindo muito conhecimento, muita bagagem, mas também estou me tornando um indivíduo melhor, né... e que no futuro eu possa ter uma vida boa, decente, melhor do que os meus pais tiveram... porque eu estudei, estou estudando desde cedo e sempre tive na minha cabeça que a melhor maneira de eu subir na vida é estudando... e eu quero também passar isso pros meus alunos.

Pesquisadora: Você falou sobre o clichê de ter tido um professor exemplar que inspirava os alunos, poderia falar um pouco mais sobre isso?

Pedro: Quanto à admiração do... pelos professores no ensino fundamental, é... antes eu acabei dizendo só do ensino fundamental, mas eu acho que o ensino fundamental, no segundo... a segunda parte do ensino fundamental foi meio que o marco inicial para eu começar a olhar os professores com essa forma de admiração mesmo... mas durante o ensino médio... mas também durante o ensino médio, eu adquiri muita admiração pelos meus professores que eu tive, né... alguns eu ainda entro em contato, os do fundamental eu não consigo entrar em contato... mas os do ensino médio, eu sempre estou conversando com eles, sempre que eu posso eu vou lá na minha antiga escola e converso com eles, é muito satisfatório... mas... a admiração vai naquela coisa de alguém que é muito engajado na parte de transmitir informações e conhecimentos para os alunos, né... que não parece que ele está ali transmitindo, passando conteúdo só por passar, porque ele passou no concurso, ele foi pago pra isso e agora ele tem que fazer... não, ele está ali porque ele realmente, ele tem a vontade de... é... passar informação pros alunos, passar conteúdo e que isso fica na cabeça deles, né... ou que... ou que os alunos possam atrair coisas positivas pra vida, né, assim como eu consegui... assim como eu também fiz... e... é... é aquela coisa, são professores que tinham didática diferente, eram muito mais, muito mais legais, muito mais divertidos e me fez perceber que passar conhecimento, dar aula é também se divertir... é... não é aquela coisa só de passar texto, o aluno copiar, ou só ficar falando, falando, falando da matéria e tal... e etc... é aquela coisa meio... é... aquele filme do... bom como eu estava dizendo, como o Robin Williams na Sociedade dos Poetas Mortos [filme], né... que ele é aquele professor que... ele estimula o conhecimento, ele não está só passando por passar, né, ele tem didáticas diferentes, ele... ele não fica na mesmice e ele acaba passando... ele acaba meio que além de passar a matéria, ele acaba também agregando um pouco na vida das pessoas, dos alunos, no caso... então... claro, eu não quero ser, sei lá, idealizado na sala de aula, sei lá, lembrado como o melhor professor, mas eu gostaria de ser lembrado, pelo menos também, como o professor que... era bom no que fazia e que ajudou os alunos a aprenderem realmente a matéria, que não só passou conteúdo, eu acho que isso.

Flávio

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Flávio: O que me levou a ser professor? Então, desde o ensino fundamental eu tinha uma ligação forte com os meus professores, eu gostava de estudar e eu gostava de ter essa... esse relacionamento com os professores... eu queria seguir o caminho deles, mas eu tinha receio, justamente por causa daquele (???) que tipo... ah, eles recebem mal, eles não são valorizados, uma coisa que eu percebo muito, perto do final do ensino fundamental, bastante no ensino médio, é a desvalorização, tipo da autoridade deles em sala de aula, isso me desencorajou muito... só que ao mesmo tempo, eu gostava muito de, tipo, ajudar os meus colegas em coisas que eu sabia... e aí quando eu fazia isso e eu percebia que eles entendiam, eu me sentia realizado... só que eu também era tímido, então tinha isso, tinha a desvalorização que me desencorajava e eu também era muito tímido para, tipo, ficar em frente das pessoas e, tipo, dar uma aula... só que eu gostava muito de ajudar os meus amigos e eles me encorajaram bastante perto do final do ensino médio, que fez com que, além de eu dedicar a ser professor, fazer História... que era, tipo, era uma ligação, eu gostava muito dos meus professores, mas especialmente, dos meus professores de história... então, uma coisa levou a outra... e... perto do final do ensino médio, eles me encorajaram bastante, falaram que eu tinha que deixar de lado a timidez e ir atrás do que eu gosto e aí... aí eu parti pro curso, pra fazer curso vestibular, pra fazer o ENEM... aí eu encontrei dois professores, só que era de cursinho online, pode falar o nome deles? Era o R.F., que é o professor de História e o J.D. que é o professor de História, eles são sensacionais, e eu tipo, eu quero ser igual a eles, então é outra inspiração que eu tenho em querer ser professor, querer ser tão bom e ajudar tanto as outras pessoas que eu consegui identificar no cursinho, conseguia ver que eles faziam a diferença para essas pessoas e eu queria também fazer o mesmo, é isso.

Pesquisadora: Você falou sobre se sentir realizado ajudando as pessoas, o que seria se sentir realizado?

Flávio: É... um dos pequenos exemplos é que no cotidiano da minha escola, os meus amigos, eles faziam muita bagunça e eu ficava na minha estudando... aí depois eles... é... recorriam a mim e eu me sentia, tipo, meio que na obrigação, porque eles eram meus amigos, mas além disso, quando eu ensinava pra eles e aí eu conseguia ver que... eu não sei como explicar... mas, tipo, uma aula pra eles que não era interessante, mas que pra mim era, aí eu conseguia ensinar e explicar alguma coisa que eles não estavam entendendo... e depois disso,

eu conseguia ver nos olhos deles e falar ‘caramba, é muito legal’... parecia que eles conseguiam entender o mesmo jeito que eu entendia a aula... fazia essa conexão, aí... esse é meio que um jeito que é a minha satisfação, fazer com que eles enxerguem a graça que eu enxergava nas aulas... acho que também é isso.

Pesquisadora: Você citou os professores de história como uma inspiração, que gostaria de fazer a diferença como eles. O que seria fazer a diferença?

Flávio: Então, agora que eu percebi, volta meio que a... o que eu disse anteriormente., porque a gente ficava assim num *chat* online, e a gente conseguia... ficava discutindo as coisas que gostava, qual tema, qual faculdade ou curso queria fazer... e existiam pessoas de exatas, que não gostavam de história, filosofia e essas coisas... e aí, tipo, eu conseguia... a gente começou em março, o curso, e pro final de outubro, eu consegui ver uma mudança... é... no jeito que eles enxergavam a matéria, mas isso não... é... se limitava a matéria em si, porque o que eles ensinavam não era só história, eram questões sociais, questões de pensar além da caixa, sabe, isso moldou essas pessoas, e que eu acredito, para melhor, né, você consegue ser uma pessoa mais crítica, você consegue ser uma pessoa que consegue enxergar que não é só preto ou branco, é cinza... você tem o direito e você tem a capacidade de conseguir ir além do que só as pessoas passam pra você... esses professores em específico, eles moldaram essas pessoas assim, eu consegui ver a diferença, do começo do ano pro final do ano, e eu senti que, tipo, independente se a pessoa passou no curso ou não, ocorreu uma diferença ali, sabe, para melhor, e é meio que isso que eu queria fazer também.

Vagner

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Vagner: É... minha escolha para começar a dar aula não é tão antiga, é bem recente relativamente... eu sempre tive essa vontade de alguma forma impactar na sociedade... é... eu venho de periferia, eu moro na região periférica da cidade de São Paulo, Jardim Ângela... e eu sempre percebi que precisavam de coisas para ser mudadas... e eu sempre busquei alguns métodos de conseguir fazer isso... no início, eu pensei na área de tecnologia, algumas coisas, só que conforme eu fui crescendo, eu fui vendo que eu gostava muito da parte social, de estar em contato com pessoas, de conversar com pessoas, de me envolver mesmo com histórias de outras pessoas... e desde pequeno, eu gostava de brincar que eu era arqueólogo... então a história sempre esteve meio próxima de mim... e aí eu cheguei no ensino médio e o meu professor de história era muito meu amigo, mais que professor ele era muito amigo meu, de

conversar mesmo, de sair depois da aula... e aí eu fui criando essa empatia, esse gosto pela matéria... desde pequeno eu já tinha essa conexão... e aí a história me atraiu... e aí nisso eu pensei 'bom, eu estou no campo da história, um negócio que eu gosto, como que eu posso impactar?'... e aí eu comecei a fazer cursinho e me aproximar mais ainda dos professores, e gostar da parte da aula... e como eu sempre fui de falar muito, de brincar muito, de ajudar os outros, então eu vi na profissão de professor, uma chance de conseguir impactar na vida das pessoas, de conseguir mudar algumas coisas... então, eu enxerguei que um professor podia impactar positivamente nessa sociedade e eu fazer a minha parte para incentivar outras pessoas a mudarem o que elas estavam vivendo.

Pesquisadora: Você falou algumas vezes sobre impactar a sociedade, o que seria impactar a sociedade?

Vagner: Então, é... como eu venho da periferia, da região mais pobre, eu sempre senti muito perto a desigualdade... e eu nunca achei isso *ok*, então, a forma que eu encontrava, que eu pensei é de que as pessoas que vêm de situações parecidas com a minha economicamente, ou sociais mesmo, conseguissem mudar a vida que elas viviam... eu sempre achei que pessoas que eu convivi estavam presas em bolhas delas, que elas não viam possibilidade de alterar aquilo, que os parentes delas já estavam naquilo e elas estavam e elas iam continuar... e aí eu enxerguei na educação essa chance de poder dar esse impacto, essa alteração e mudar essa chave na cabeça das pessoas, como mudaram na minha algumas vezes... nesse mesmo contexto social, de escola pública... é... sempre foi muito largado o ensino, a gente sempre foi meio que feito para sair dali e começar a trabalhar em qualquer outro emprego que fosse... e era meio essa condição que estava colocada na minha cabeça... mesmo minha mãe trabalhando em projetos sociais, minha mãe trabalha como assistente social... essa visão de que a gente deveria sair dali para trabalhar sempre esteve na minha cabeça e qualquer possibilidade de ascensão social e sair daquela (???) era impossível... só que alguns professores tiveram esse papel de mostrar pra gente que a gente podia, de levar outras informações e outras visões sobre o mundo pra gente... então, quando eu me percebi podendo ser participante desses ambientes que não fossem aqueles que eram sempre dados pra gente... é... uma chave na minha cabeça mudou, e aí é uma questão de falta de autoestima, de conseguir me ver e me enxergar colocado naquele espaço.

Lucas

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Lucas: Acho que tudo começa quando eu tinha uns oito, nove anos e eu me interessava, já no fundamental, pelas humanidades e então eu comecei a fazer teatro com onze, doze anos e desenvolvi uma capacidade de comunicação... e aí... aí já no ensino médio, eu escolhi por história, dentro das humanidades, porque eu acreditava que era a disciplina que eu tinha maior facilidade... e eu trabalhava com monitoria também na minha escola e eu sentia que eu era bom com aquilo... só que eu sempre gostei muito de escrever e de pesquisar, então eu não tinha certeza ainda se... se primeiro eu optaria pela pedagogia ou pela pesquisa, para ser pesquisador e tudo mais... e... então eu passei no vestibular e estou nesse processo de descoberta ainda... se eu vou primeiro pra pesquisa ou pra pedagogia... só que eu tenho um sonho grande de ser professor... e sobretudo, professor de ensino médio, porque eu acredito que... ensino médio público, acredito que no ensino médio... no ensino médio público, eu acho a mudança ela tem que acontecer onde você menos espera... e o ensino médio público é onde você menos espera... mas é lá que tem que acontecer... você menos espera mas é lá que tem que acontecer... então eu acredito que, para além da minha vontade de... de ser pedagogo, de lecionar, tem um imperativo moral de devolver um pouco pra sociedade aquilo que eu adquiri aqui na faculdade... que é um privilégio... não são muitas pessoas que conseguem estar na Universidade de São Paulo, então... que eu acho que todo mundo tem que... todo mundo que se forma aqui tem que devolver de alguma maneira para a sociedade... e a maneira que eu achei melhor, que eu acho melhor é lecionando no ensino médio público... futuramente, eu penso em ser professor de universidade, mas para isso eu teria que voltar ao meu sonho de ser pesquisador e fazer mestrado, doutorado e especializações e tudo mais... mas eu acho que é isso.

Pesquisadora: Você falou sobre monitoria na escola, o que eram essas monitorias?

Lucas: Bom, no ensino médio, a partir do segundo ano, você poderia... você podia... você poderia se apresentar para a diretoria da escola, se você tivesse notas boas, para lecionar naquela matéria que você tinha maior facilidade... no meu caso, era história, então eu... das matérias de humanas que eu tinha... a que eu tinha maior nota era história... então eu comecei a lecionar, a fazer monitoria de história... eu trabalhava com os alunos, acabava... a aula acabava às três e meia, era período integral, e aí ficava das três e meia até quatro e vinte, terça e quinta, fazendo monitoria de história... e aí foi lá que eu percebi que história era a disciplina que eu queria seguir, que era a carreira, que era a área de pesquisa e tudo mais.

Pesquisadora: Você falou sobre o sonho de ser professor, você poderia falar mais sobre isso?

Lucas: O sonho de ser professor... acho que tem um... tem vários motivos... tem um pouco de influência dos professores que eu tive, eu tive ótimos professores na rede pública...

meu professor de história era muito bom, meu professor de geografia era muito bom, então tem um pouco de... dessa vontade de seguir a profissão que as pessoas que me inspiraram seguiram... e aqui na faculdade também existem professores que me inspiram bastante, então... eu vejo no caminho que eles abriram uma oportunidade de também abrir novos caminhos... não que eu queira ser igual a eles, não é isso que eu espero, que eu quero ter minha própria identidade... só que fazendo da atuação de pedagogo a forma de ser um profissional melhor, de ser um cidadão melhor e essas coisas... acho que os... acho que todo mundo que segue nessa... na área de história, geografia, letras, coisas que envolvem a educação, deveria em algum momento tentar ser professor, não necessariamente na... no ensino médio, no ensino fundamental, professor no dia a dia mesmo, de passar valores morais, de tentar explicar alguma coisa interessante para as pessoas... acho que é isso que move a sociedade... eu penso assim.

Pesquisadora: Você falou sobre os professores serem uma inspiração, de que forma eles te inspiram?

Lucas: Ah, eu acredito que os professores bons que eu tive, eles não se limitavam apenas a sala de aula, então eles tinham uma interação externa com os alunos, eles se importavam com os alunos, eles escutavam os problemas dos alunos e... eu acho que a verdadeira função do professor não se limita apenas à sala de aula, apenas a passar conteúdo, ela também se estende a outros patamares, que seria, justamente, ser uma inspiração, um exemplo de cidadania, então acho que eles me inspiraram não somente dentro da matéria em si, de decorar conceitos e fazer prova, eles extrapolaram isso... e eu acho que isso é o que eu mais admiro.

Pesquisadora: Você falou algumas vezes sobre você acreditar que quem estuda aqui, ou pessoas que estudam, precisam devolver algo para a sociedade, o que seria esse algo?

Lucas: Bom, esse algo... bom, aqui na universidade nós temos que ter um tripé, né, que seria pesquisa, ensino e extensão, aqui na faculdade... e extensão seria justamente a capacidade do aluno, do graduando levar para fora aquilo que ele aprende aqui, ele pode levar para fora de diversas maneiras, ele... numa pesquisa que seja acessível às pessoas que estão aqui fora, que pagam essa universidade, porque ela é paga com dinheiro de impostos, então... não adianta você ser o dono da erudição, escrever coisas extremamente complexas e aquelas pessoas coisas não serem acessíveis às pessoas que pagam a sua universidade, então... você pode devolver de diversas maneiras, não é somente lecionando, você pode devolver por meio das suas pesquisas, com pesquisas acessíveis a todo mundo... é... também com projetos sociais, que aqui tem bastante, de levar para fora realmente o... ir nas periferias, ir nos lugares afastados do centro acadêmico e passar um pouco da informação que a gente aprende aqui, eu acho que existem diversas formas, o importante é você não se fechar no seu mundo próprio e achar que a

universidade é uma forma de você alcançar a erudição e alcançar conhecimento intelectual e acho que isso é o de menos, o que importa aqui é você passar para frente o que você aprende de alguma forma.

Isabel

Pesquisadora: Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Isabel: Então... é... meu pai é professor, então eu sempre meio que tive um exemplo de vida de professor em casa, então era corrigir prova, eu estudava na escola onde ele trabalhava, porque tinha bolsa... é... então não pagava escola também, mas... é... eu via que era uma realidade muito dura também pros professores, então tem que trabalhar bastante, ele trabalhava em três escolas, então era uma rotina muito cansativa, ganhava pouco em cada escola e ele era professor de física e matemática... então ele não recebia muito assim, então tinha que trabalhar em várias escolas, tinha que complementar com aulas particulares também pra... pra pessoas que contratavam pedindo ajuda pros filhos, então... é... foi uma coisa que desde pequena me tocou bastante, desde pequena também eu brinco de escolinha, era minha brincadeira favorita, eu pegava uma lousa, pegava canetões e ia escrevendo, ia fazendo resumo dos meus livros que eu já tinha, ia fazendo provas... meu pai até ficava um pouco doido porque eu imprimia bastante coisa, pra nunca usar, né, porque a gente tinha dó de escrever nas provas que eu fazia... aí... era isso... mas eu sempre vi como uma profissão, acima de tudo, muito gratificante, quando os alunos te reconhecem... embora você não seja muito valorizado... é... sempre vai ter aquele aluno que ele vai reconhecer, aquele aluno que vai dar presente, que nem deram pro meu pai quando ele fazia aniversário, ou aqueles alunos que batiam palma quando ele saiu da escola para ir trabalhar numa outra escola um pouco melhor, então... apesar de todo incentivo para desistir, eu acho que é uma profissão que é formada pela resistência de, tipo, permanecer tentando formar jovens no Brasil... é... o meu pai, ele nunca gostou da ideia, antes eu queria fazer pedagogia e não geografia, e ele nunca gostou da ideia, que ele disse que eu ia sofrer muito... e realmente é uma vida sofrida, mas eu acho que é uma coisa que o Brasil está precisando... é... inovar a educação. Teve um projeto aqui da faculdade que eu fiz, que era sobre geografia crítica, e aí eu queria abordar esse... essa vertente, né, do movimento da geografia nas escolas... e eu li tanta coisa sobre, tipo, incluir os alunos no ensino, ser um processo de aprendizagem, não, tipo, eu me comportar como dona da verdade, simplesmente passar coisas que eu quero para os alunos... é tentar buscar fazer com que eles participem também do processo de educação, então... é ver se eles estão entendendo, ver se aquilo faz sentido para ele e também

mostrar que o conhecimento é uma forma de poder, é uma de ele poder lutar contra a realidade injusta, uma forma de ele poder lutar contra... contra ingenuidades do dia a dia, contra senso comum, essas coisas... e lendo disso, eu me motivei de novo a ser professora, para ensinar os alunos, pra motivar eles a lutar por aquilo que é direito deles... é isso que eu vejo basicamente hoje... uma visão muito menos ingênua da que eu tinha quando era criança, mas que para mim faz mais sentido agora ser professor, para você conseguir ajudar as pessoas no intelecto, na mente, a saber o que elas podem fazer também para melhorar o mundo... acho que é... deixa eu ver se tem mais alguma coisa que eu gostaria de falar... meu pai foi professor por muito tempo nessas três escolas, aí ele fez uma prova e agora ele só dá aula em uma escola, que é uma escola de ensino técnico, no Instituto Federal, então a condição dele melhorou um pouco e eu vi, tipo, a partir dessa escola que ele entrou e da T., eu vi que tem escolas que elas valorizam os professores, não é toda escola que vai ser rígida demais, não é toda escola que vai cobrar que você trabalhe muito, quer dizer, todas elas vão ter as suas normas, os seus prazos, os seus tempos de entrega, suas exigências... mas, tem aquelas que valorizam o professor de verdade, e embora a maioria... a maior parte dos professores não participem dessas escolas, né, estejam no ensino público do Brasil, ou em escolas privadas que não aceitam você ter opinião política, essas coisas... mas eu acho que... a decisão de ser professor, hoje em dia, é uma decisão corajosa, porque tem escola sem partido agora, tem várias pessoas que acham que professor é, simplesmente, um doutrinador, tem várias pessoas que não incentivam mais ou não valorizam mais a educação como antes... mas poder ver que eu posso fazer alguma coisa na educação é o que me motiva a ir... eu sempre gostei bastante de dar aula também, eu ajudo meus amigos quando eles estão com dúvida em alguma matéria, eu explico as coisas, faço resumo... e o meu objetivo é... ao ser professora, eu acho que é chegar até aluno com uma posição diferente, não só aquela posição de alguém chato, ou alguém que sempre vai repreender, ou vai dar nota, vai avaliar eles, mas alguém que ajude eles a construir uma realidade que... mais próxima da realidade, assim para eles poderem atuar, né... acho que é isso.

Pesquisadora: Você falou bastante sobre a influência do seu pai. Além dele, tem alguma outra influência?

Isabel: A influência majoritária foi, tipo, a influência que estava mais presente, que era do meu pai, do dia a dia convivendo... Agora, cada professor, eu acho que deixou um pouquinho, mesmo que a maioria tenha me desincentivado a... tenha dito que talvez era melhor eu fazer outra coisa, que eu era inteligente demais para ser professor... mas eu não vejo ser professor como algo inferior a uma capacidade alta intelectual... mas enfim, cada professor deixou a sua marca no jeito de ensinar ou no jeito de conversar comigo, eu sempre gostei bastante de ter

amigos professores, não deixar uma coisa pessoal, na T. por exemplo, professores que... uma... vou citar o nome dela, mas não vai fazer diferença, M., R., principalmente os dois de geografia, o R. e o I., eles me incentivaram bastante a seguir com essa carreira, porque eles eram professores que estavam de um lado mais valorizado, então, pra eles não era tão difícil essa vida de professor... mas além deles, cada professor foi... foi me mostrando como era o jeito, como é uma aula, como se relacionar com o aluno, como construir um ambiente saudável dentro de sala de aula, ou alguns professores como construir um ambiente não saudável... acho que é isso.

Pesquisadora: Você falou sobre a necessidade de o professor ser reconhecido, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Isabel: É... embora... eu acho que, embora a situação esteja ruim para o professor, a gente deve incentivar a carreira de docência, porque é uma profissão que merece reconhecimento... é... eu falei que ele merece ser reconhecido porque ele atua na formação de caráter, ele atua na formação de conhecimento, ele atua em vários âmbitos, que às vezes a gente não... não percebe o quanto o professor ele pode ser importante na vida de alguém, ou o quanto ele pode marcar a vida de alguém... eu acho que alguém que vai se relacionar por um período de tempo, né, um ano, dois anos, depende de qual... se é ensino fundamental ou médio, qual matéria ele dá... mas é uma convivência que vai durar, uma convivência, talvez, diária... e precisa ser reconhecido porque... acho que toda profissão, assim, ela merece que as pessoas vejam o porquê de ela estar lá... então eu acho que se as pessoas entendessem o porquê do professor dedicar a vida a ensinar outras pessoas, acho que elas valorizariam mais e isso tornaria mais fácil para as próximas gerações quererem se tornar professor... porque se não valorizar, do jeito que está andando, cada vez menos as pessoas vão querer ser professores e vai ser uma coisa cada vez mais banalizada, uma coisa, sei lá, cada vez mais os alunos vão se sentir no direito de se revoltar contra o professor, aqueles casos que a gente vê de aluno batendo no professor, ou pai processando... acho que é por isso que é importante... porque você vê várias coisas que estão acontecendo contra o professor, como se ele não tivesse função nenhuma na sociedade... quando ele, na verdade, tem uma função bem importante e que deveria estar no... na mente de cada um.

Pesquisadora: E qual é essa função do professor?

Isabel: Essa função acho que é tanto ajudar na construção do caráter quanto na construção de... de uma posição política, embora... é... ele influencia... eu acho que o papel do professor não é passar a sua visão política, mas ensinar o aluno a ter crítica, a ter... a ter firmeza para ele mesmo saber reconhecer o mundo e ele mesmo saber como ele pode ajudar, ou como

ele pode colaborar pro mundo melhor, parece uma coisa meio utópica, mas é isso... ele ajuda na construção de caráter tanto social quanto político quanto ajuda na construção do conhecimento.

Pesquisadora: Você falou sobre a necessidade de ser professor para inovar a educação no Brasil, o que seria isso?

Isabel: É... para fazer o trabalho que eu falei da faculdade, eu li bastante coisas e eu reconheci alguns erros que eu vi no meu ensino fundamental e médio... acho que inovar a educação seria deixar ela com caráter menos chato ou como muitas pessoas falam 'ah, ir para a escola é chato', 'tal aula é chata'...é... tirar esse papel da escola de algo bem rígido, de algo duro, algo obrigatório e tornar uma coisa um pouco mais... é... envolvida com o aluno, o aluno precisa achar sentido de acordar cedo todos os dias e ir para a escola...e... inovar a educação seria não só passar conteúdos, ou fazer uma planilha do... é... da base curricular nacional... mas eu acho que seria isso que eu falei, ajudar em outras coisas, não só em... em aquilo que eu falei... ser o dono da verdade...e... em passar conteúdos de forma simples e passar conteúdos com crítica, é envolver o aluno ativamente na aula, para ele participar, é tornar a aula interessante, o assunto interessante por mais chato que o assunto seja... é... que os alunos fiquem interessados em saber daquilo, que eles vejam uma utilidade, que eles possam ver que o conhecimento é algo útil, não é algo que, simplesmente, banal que você pode ignorar na sua vida.

Pesquisadora: Em uma resposta anterior, você falou que os professores marcam as vidas dos alunos, como que eles marcam ou como eles podem marcar as vidas dos alunos?

Isabel: Eu acho que eles marcam a vida dos alunos, pode ser pelo seu jeito de passar conteúdo, talvez o jeito muito legal que a pessoa entenda fácil, ou talvez pelo seu jeito de lidar com os alunos mesmo... é... muitos professores que ajudam o aluno no caso de depressão, ou que aconselham os alunos quando eles tem problemas em casa... é... com problemas familiares, problemas financeiros... eles ajudam de certa forma, dão conselhos e por mais fechado que o professor seja, ele sempre está disposto a ouvir quando o aluno tem alguma coisa para falar, então acho que isso marca... a experiência que me marcou bastante do professor da T., foi que... ele percebia quando eu estava (...) a experiência que eu tive é que eu estava triste, né, por problemas em casa e ele me procurou para perguntar como estavam as coisas e depois que eu contei, ele sempre estava lá para saber se estava melhor ou para dar algumas dicas e falar o que aconteceu com ele, falar a experiência dele para ver se eu conseguia ter algum posicionamento para minha experiência... então é o jeito dele passar os conteúdos que ele pode marcar ou do jeito de ele lidar com os alunos que ele pode marcar... eu acho que é isso... ou pelo menos pela pessoa dele... é... pelo caráter dele em sala de aula, né, não sei... acho que professores muito

amorosos ou professores que são animados que deixaram o ensino com uma cara diferente, ele sempre vão ser mais lembrados do que aqueles que não procuraram se envolver muito com os alunos.

Miriam

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Miriam: Certo... Então eu vou voltar lá do começo... falar de umas experiências que eu tive no médio... bom, do fundamental para o médio, né, porque eu acho que o desejo surgiu desde o período da escola, só que eu ainda não sabia porque eu estava muito confusa com as profissões... no ensino fundamental eu tive falta de professores e eu sempre fui bem dedicada na escola e isso me incomodava bastante... então da quinta para a oitava, a gente ficou sem professor de português... e foi uma das matérias que eu mais tive dificuldade... e por estudar sozinha foi uma das matérias que eu mais me apaixonei, tipo, que eu mais gostei de estudar, aí tinha história, filosofia, sociologia também que eu gostava e também tínhamos falta de professor... aí a gente passou para o médio, tivemos novas matérias, novas... novos professores, né, com essas novas matérias, só que também tivemos falta, só que foi a vez da matemática, outra também que eu fui bem prejudicada... e sempre vinha me incomodando... e eu conversava com os meus amigos também, só que a gente não tinha o que fazer... a gente falava assim 'ah e a gente precisa de professor', só que eles falavam que a culpa era do estado porque ele não tinha... é... não bancava os professores, porque não pagava um bom salário... então os professores acabavam mudando a rede, eu tive uma professora que mudou, ela falou para a gente que mudou pelo salário, ela saiu do estado e foi para a prefeitura... então a gente sempre comentava que a gente ficava muito revoltado com essa situação, por estar... a gente se sentia esquecido, né, a gente via os colegas da escola particular tendo uma boa educação, não tinha falta de professor, eles tinham mais matérias que a gente e a gente se sentia...sentia essa desigualdade, acho que eu posso dizer assim... então a gente ficava muito incomodado... só que até então, eu não tinha certeza da profissão que eu queria, então para mim, o que importava era eu fazer uma profissão que me desse dinheiro, porque como eu venho de família humilde, eu queria ajudar meus pais, mudar do bairro onde eu moro e etc... aí, eu nessa época, eu pensei em várias, eu pensei em economia, medicina, eu pensei só nas tops, né, só não pensei em engenharia porque realmente eu odeio matemática e fiquei no direito... aí durante o médio todinho eu decidi que eu queria direito... então eu estudei por conta porque eu também não podia pagar um cursinho naquela época e as matérias que a gente tinha falta de professor... eu acho que esse foi

o ponto... eu fui ensinando os meus colegas e as que eles sabiam eles me ensinavam, eu acho que foi aí que surgiu o primeiro ponto assim da... da... de querer ensinar, o primeiro gosto por ensinar, né, mas até então eu também não sabia porque eu estava pensando no direito... aí fui para o direito fazer o primeiro vestibular, estava super empolgada achando que eu ia passar porque eu estudei bastante, né, no ensino médio... quando eu cheguei, fiz a prova, tomei minha primeira rasteira, aí vi que a minha nota não era suficiente, aliás, foi muito baixa, na... no da Fuvest eu lembro que eu não pontuei, acho que nem quinze questões e no ENEM que eu fiz na época, eu tirei quinhentos e um pouquinho, assim, bem baixa a minha média geral... e eu fiquei muito frustrada... aí eu me incomodei mais ainda, eu falei assim 'nossa, né' eu joguei a culpa nos professores que eu não tive, só que aí eu falei 'não, vou estudar, né, não é culpa deles, eu tenho que estudar também'... aí, estudei sozinha, comecei a trabalhar, aí eu estudava e trabalhava, só que por conta da rotina dupla e morar longe também, eu acabei não conseguindo... é... manter a minha rotina de estudos, até que eu saí e fiz o cursinho na poli... aí lá eu tive contato com bons professores, pessoas que realmente também amam ensinar, acho que foi o segundo ponto... ver que muita gente vai pro cursinho porque não teve uma boa educação... e muita gente... e muitas vezes, gente que não pode pagar um cursinho... lá na poli, eles tinham...hm... bolsas de estudo e isso era muito bom, mas assim, tinha muita gente de família bem humilde também e que não teve... teve muito menos ensino do que eu e isso mais uma vez voltou a me incomodar... mas como eu estava com o pensamento no direito, ganhar dinheiro, ser alguém importante, né, porque também acho que tem essa questão, eu pensava nisso, sempre colocava letras e história na minha segunda opção de vestibular... mas letras e história ninguém valoriza, então eu pensava 'tem que ser direito, porque com direito eu vou ganhar dinheiro, com direito eu vou ter, tipo, meu próprio escritório', então eu queria muito o status da profissão... e eu sabia que se eu fosse para letras ou para história, eu pensava 'eu vou ter que ser professora'... e o que me preocupava era a parte financeira, né, porque todo mundo fala que não ganha bem e fala que é um trabalho muito ruim, que é desgastante etc... até que no meu quarto... acho que foi o quarto ou o quinto vestibular, eu já estava desistindo de direito porque eu trabalhei em um escritório de advocacia e eu vi que não era bem o que eu pensava... que a vida de um advogado, pelo contrário, não é só flores, é muito desgastante... então acho que... posso dizer que é bem pior do que a de um professor, em questão de trabalho, eles viram noites trabalhando, é estressante... e aí eu desapeguei da profissão, assim, eu não quis mais... e fui para letras, eu falei 'ah, eu vou colocar letras, né'... eu fazia inglês, né, eu ainda faço, aí eu falei 'ah, vai ser o caminho, gosto de português, gosto de inglês, é a junção perfeita'... só que aí também me veio na cabeça 'vou ter que ser professora, né, porque eu não tenho outro

caminho’... mas eu já estava pensando na área do ensino como uma coisa que eu gostava, só que eu sei que não é valorizado... aí eu falei ‘não, eu vou fazer letras’... só que aí eu comecei a pensar ‘eu posso mudar a situação, eu posso ser uma só, mas eu posso fazer a diferença’, então eu acho que foi esse o caminho que me levou para... para a área do ensino... eu trabalhei com crianças também na igreja, eu sou da igreja batista e a gente tem um cantinho que a gente cuida das crianças lá durante o culto... e acho que esse também foi um... uma coisa muito importante para mim, porque ver como elas aprendem, como elas perguntam e você... você é desafiado a aprender mais para poder ensinar, como eu sempre gostei de ensinar e de aprender, eu vi que era a junção... então, foram pequenas coisinhas que eu vi... na verdade, eu não percebi, mas já estava meio que no meu caminho, né, pequenas coisas que eu fui unindo e cheguei à conclusão que o ensino seria o melhor caminho para mim... é... eu acho que, ainda hoje, o que me prende a essa questão é ver mesmo a dificuldade que a gente tem na educação... tenho amigos professores na... na igreja também e conversei com eles, a gente sempre fala de educação, sempre fala, tipo, sobre essa questão de você fazer a diferença, tentar mudar e é muito complicado quando a gente sabe das dificuldades, porque eles me contam coisas que às vezes eu fico ‘como assim, isso realmente acontece?’... mas, eu acho que é o único meio que a gente tem... é você tentar, você se colocar na... na questão... não adianta reclamar de fora e não fazer nada, porque uma hora vai ser meu filho também, eu não quero que ele estude em uma escola pública, porque eu sei da defasagem, mas se um dia eu precisar? Eu quero que tenha pessoas que amam o ensino e que queiram realmente passar aquilo que eles aprenderam... então eu tenho essa preocupação, pensando já no filho dos outros e no meu...então é uma questão que eu acho que... que vai assim de um incômodo que foi para mim e que eu não quero que outras pessoas passem, então eu acho que eu posso fazer parte dessa diferença, é isso.

Pesquisadora: Você falou bastante sobre um incômodo, você poderia falar mais sobre isso?

Miriam: Oh, o incômodo para mim, acho que eu posso resumir na questão da desigualdade... o incômodo, o que significa: é ver que uns têm mais conhecimento do que outros. Eu acho que conhecimento não deveria ser negado a ninguém... e... eu sei que as pessoas não negam conhecimento quando elas têm por querer... mas as situações vão levando a gente a isso, então, por exemplo, no meu médio, no meu fundamental, ensino médio e depois ao longo do cursinho, eu fui percebendo essa desigualdade, que uns tem mais matérias, uns tem mais acesso ao conhecimento, esse incômodo vem daí... porque eu acho que pelo menos na parte de conhecimento, todos têm que ter, por exemplo... é... eu sei que tem bibliotecas espalhadas por aí e todo mundo pode ir e adquirir conhecimento, mas sozinho nem todo mundo tem habilidade

para ser autodidata, então eu vi que pessoas tinham muita dificuldade com certas matérias e, às vezes, não tinha ninguém para explicar... eu fui assim em matemática, e aí, por exemplo, tinha pessoas que tinha muita dificuldade em português e eles não tinham ninguém para explicar, também meu incômodo vinha disso, de você, às vezes, ter o interesse, mas você não ter a pessoa para te ensinar, você querer ir adiante e você ver que a... a situação ela está te podendo, é como se tivesse toda vez que você quer ir adiante alguém te puxa para trás... então, esse incômodo vem da falta de ensino que eu tive e dessa negação, vamos se dizer, de você querer ir além e não ter a oportunidade, porque ou não tem professor ou você não tem meios para pagar o ensino etc. É mais ou menos isso que eu posso resumir o meu incômodo total. Bom, eu acho que esse incômodo também me influencia na... na questão de... de querer ser professora, porque é um jeito de eu resolver esse probleminha lá do passado e ver que tem outras pessoas também que tem esse incômodo e a gente junto conseguir ajudar pessoas que querem... querem realmente fazer a diferença, sabe?.

Pesquisadora: Você falou algumas vezes sobre fazer a diferença, o que seria fazer a diferença?

Miriam: Para mim, fazer a diferença é quando o professor ele te explica uma matéria que abre sua visão de mundo, isso aconteceu diversas vezes comigo, assim, quando eu tive professores bons, empenhados naquilo que eles estudaram, naquilo que eles têm amor por ensinar, é como... eu não... eu não sei como traduzir em palavras o sentimento que tem... mas, por exemplo, eu tive uma professora assim de história, então quando ela explicava história, para mim, era como se eu estivesse lá no tempo, tivesse entendendo tudo o que está acontecendo naquela situação, eu acho que isso, para mim, é fazer a diferença, porque marca o aluno, você começa a enxergar a vida de outra maneira, você começa a ver que tem novos caminhos, novos horizontes, que ninguém nunca te apresentou... então quando alguém te ensina, quando alguém tem amor por aquilo que ele faz, essa é a diferença, é mostrar novas possibilidades para quem nunca viu nada, só viu... só via aquele caminho... então, você falar ‘olha, aluno, tem essa gama de possibilidades para você ir adiante, você pode fazer o que você quiser, você pode fazer todas elas se você quiser, só que você tem que se empenhar’... e aí uma pessoa te mostra o que ela conseguiu através do ensino dela, que ela foi e lutou e conseguiu e hoje ela está passando isso para alguém, eu acho que isso para mim é fazer a diferença, é mostrar novas possibilidades para quem só vê um caminho às vezes.

Pesquisadora: Você falou sobre professores que marcam o aluno, o que seria esse “marcar o aluno”?

Miriam: Bom, esse eu tenho história porque eu tive alguns professores no médio que me marcaram, eu tive uma professora... é... de artes, uma professora de sociologia, elas eram extremamente apaixonadas por aquilo que elas faziam... e elas chegavam na sala, assim, e elas não estavam preocupadas só em dar o conteúdo, sabe? Marcar o checklist do dia, a aula dada? Elas estavam preocupadas em ver o aluno realmente enxergar novas possibilidades, essa professora de sociologia, por exemplo, foi bem importante porque ela falava muito da questão do ensino para a gente, da questão das profissões, da questão que a gente vivia no nosso bairro, como eu moro em bairro periférico, ela comparava muito, né, a situação, ela falava assim 'Gente, vocês podem ir adiante, vocês podem ir além e vocês têm meios para isso, o meio do ensino ou vocês aprendendo, se formando em alguma profissão ou o meio mesmo de vocês querendo fazer a diferença no próprio bairro'... então eu acho que isso marca o aluno, porque o professor demonstra que ele não está preocupado só em dar a matéria, eu acho que a pior coisa do mundo, é o professor chegar na sala, preencher uma lousa, não ter contato com o aluno, por exemplo, não se importar, muitas vezes, se ele realmente tem alguma dificuldade de aprendizado ou se ele está passando por alguma coisa que está impedindo ele de aprender aquele conteúdo, só dá a matéria e pronto, matéria dada assim 'cumprido o meu dia' e foi embora, sabe? Eu acho que isso não é ser professor... então, esses professores que me marcaram, foram professores que se preocuparam comigo, que falaram assim "M., você está aprendendo, você está... você está entendendo a matéria? O que que isso muda para você quando você aprende?". Então eles me envolveram na matéria de tal maneira que eu pude aprender e carregar algum aprendizado para a vida, não só aquela coisa 'ah, eu preciso para passar no vestibular ou para passar nessa prova, para tirar dez, para passar no bimestre', não, eu aprendi para a vida, eu levei os conceitos deles para a vida... tem professor que... essa professora de sociologia, ela se tornou minha amiga, então, assim, eu acho que a relação professor-aluno...é... tem uma questão de profissionalismo, mas ela também tem uma questão de você... você está ensinando uma matéria que é importante para vida daquela pessoa, então você pode fazer com que aquela matéria mude os horizontes dela, como ela fez comigo... eu tive, também, no cursinho alguns professores, um de geopolítica muito bom também, que eu comecei a entender, por exemplo, ele falava muito de... é... de outros países, culturas que eu nunca tinha ouvido falar na vida, então aquilo foi abrindo o meu... o meu pensamento, eu falei 'nossa, olha, fulano pensa assim, né, tal país age dessa maneira', coisas que eram importantes para mim, mas que ninguém nunca tinha explicado e o professor se preocupava em demonstrar, falar 'olha, está vendo o que acontece no mundo, faz parte também da sua vida, se você entender o que está acontecendo ao seu redor, vai fazer diferença'... então quando o professor marca o aluno, é quando ele faz a matéria que você está

aprendendo... é... faz você enxergar que ela não é só para você ganhar nota em uma prova, mas que ela é para a sua vida... então te faz crescer com ser humano... eu acho que isso é o professor que marca a vida, quando você dá um passo a mais, assim, no degrauzinho de ser humano, não sei se eu posso colocar assim, mas você cresceu no seu pensamento, você... é... pode ver novas possibilidades, quando o professor faz isso ele marca a sua vida... eu acho que foi isso que eu tive de experiência... eu tive outros também, no pré, mas foi mais quando eu era pequenininha, assim, mas esses do médio e do cursinho, acho que fizeram bastante diferença.

Pesquisadora: Em um momento você falou sobre ensinar os colegas, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Miriam: Posso. Isso também aconteceu no meu ensino médio. Com a falta de professores e também a gente tinha muito projeto, na escola que eu estudei, acho que era um meio também dos professores não dar tanto conteúdo, porque eles não tinham tanto tempo, às vezes... então eles faziam um projeto grande e a gente participava e tinha nota em todas as disciplinas... só que quando chegava na hora da prova, eles cobravam conteúdo que era... que não foi passado... e aí a gente tinha que se virar em uma semana para aprender... eu tinha dificuldade em matemática e meus amigos tinham em português, história alguns deles e filosofia também, eu amava essas matérias, ainda amo, gosto muito... e aí eu falei 'ah, vamos fazer o seguinte', surgiu meio que na brincadeira, 'já que ninguém quer repetir e todo mundo quer passar, então vamos fazer uma rodinha e um ensina o outro, o que vocês sabem da matéria, vocês passam para mim e o que eu sei eu passo para vocês'. E aí tinha a possibilidade, também, às vezes, de fazer prova em dupla, que era uma... um alívio para a gente, né, a gente se sentia bem mais tranquilo... e aí foi onde eu comecei a explicar, aí eu... eu gostei, eu achei diferente, né, a primeira experiência porque, tipo assim, 'nossa, eu consegui explicar e alguém conseguiu entender, que bom'... aí alguns... alguns colegas, né, falavam assim 'ah, você tem paciência, você podia ser professora'... e aí eu fiquei com aquilo na cabeça, mas eu ainda estava com direito, né, pensando no direito e na questão da desvalorização, sempre foi o meu medo, né, tipo... então eu falava assim 'ah, tudo bem eu tenho paciência, mas não é bem isso que eu quero'. Aí depois também teve a experiência na... na igreja, né, que...é... foi com menores, foi com crianças... mas aí eu acho que eu senti também a mesma alegria que eu senti em ensinar para eles, de ver que você está explicando e alguém entendeu aquilo, aí eu fiquei 'nossa, como é divertido, né', e, muitas vezes, você aprende porque a pessoa te faz uma pergunta que você não sabia daquele conteúdo, aí você fala assim 'ah, eu tenho que aprender para ensinar', então você tem um propósito em aprender, isso... isso para mim é sensacional, você falar assim 'não, eu estou aprendendo porque eu vou passar para outra pessoa e essa outra pessoa vai passar para

outra e daqui a pouco todo mundo vai ter', sabe, é uma explosão de conhecimento, então isso me encanta muito... aí quando... depois dessa fase da igreja, eu comecei a ensinar inglês para uma colega também, uma... na verdade, ela é minha vizinha... e aí eu vi que ela estava entendendo... então nessas pequenas coisinhas de troca de... de conhecimento, eu fui falando assim 'nossa, é interessante ensinar', 'eu gosto de ensinar e eu aprendo mais'... só o que me prendia era o medo da desvalorização... que com a conversa com os meus professores... os professores da... do médio, né, e alguns também da igreja, eu vi que não é tudo isso que falam... e acho que também foi um... meio que eles me deram um empurrãozinho, falou assim 'Vai!', porque a gente precisa, né, de professores... e aí, acho que conversando com eles eu pude perceber que, mesmo seja desvalorizado, como todo mundo fala, não é também todo esse alarde, né, eu sei que é difícil a área, mas também tem o seu... a sua... os seus privilégios... e eu acho que o maior privilégio é esse, que eu comentei, de você passar o conteúdo, alguém entender e daqui a pouco esse outro estar passando, e o conhecimento vai crescendo, assim, acho que isso é o que mais me encanta.

Virgínia

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Virgínia: É... eu... eu contei para você que eu vim de escola pública, eu estudei a vida inteira em colégio público e... os professores eram, assim, a autoridade máxima para mim, a maior inspiração que eu tinha... é... eu... eu gostava... eu sempre gostei bastante de ir para a escola, eu... eu aprendi a ler porque meu irmão e meu primo não gostavam de ler para mim, e aí eu meio que aprendi a ler assim, não vou dizer sozinha porque, claro, eu ia para a escola, mas eu aprendi antes de entrar para o fundamental... para o fundamental um... e... não tinha ninguém graduado na minha família, ninguém tinha feito faculdade, não sei... para mim os professores eram assim, a coisa mais... as pessoas mais inteligentes, mais sábias da vida, eu era bem, bem fã assim da... de todos... aí, durante o primário, eu, eu era uma aluna boa assim, foi quando eu comecei a gostar bastante de ler... eu comecei a ler muito, eu passava muito tempo sozinha... e aí não tinha ninguém para ler para mim, então eu aprendi a ler e eu passava bastante tempo lendo... eu gostava muito de ler gibi, depois eu comecei a ler umas narrativas infanto juvenis...e... viajava, gostava bastante. Quando eu fui para o fundamental dois, que eu comecei a entender mais... é... eu... a minha maior inspiração eram os professores, principalmente os professores de humanas... a professora de história, de geografia, amava todas as professoras... amo todas as professoras de português que eu tive até hoje, eram as mais... as mais importantes

para mim... é... e eu não, não... não queria... não queria ser professora... todo mundo dizia para mim que algum dia eu ia fazer letras, porque eu pensava bastante sobre a faculdade desde cedo...e... eu queria... eu sabia que eu queria ir para a faculdade, que eu queria fazer alguma coisa, não sabia que eu queria ir para a faculdade pública... foi um sonho que veio depois, porque o meu primo...é... passou para a U. também, e aí eu falei 'então, eu também quero'... e aí, vim... só que eu, a primeira vez que eu prestei eu não prestei Letras, porque eu não queria ser professora... para mim, eu achava que ser professora ia ser horrível, que eu não tinha talento, que eu não tinha tato para lidar com os alunos, mas... é... parando para pensar, depois que eu prestei Letras... é... e passei, e estou aqui estudando... a minha maior inspiração durante toda a minha vida foram os professores, principalmente as professoras... é... eu acho que são os professores que... que conseguem moldar várias coisas na gente, atingir a gente de uma forma que... que eles, acho que nem eles sabem, às vezes, porque eles não conhecem a gente intimamente, eles estão lá falando para uma sala inteira e, às vezes, conseguem mudar várias coisas dentro de você e... e são até hoje as figuras mais importantes que eu tive na minha vida... e... se me inspiraram tanto, tanta gente, eu também quero ser esse tipo de inspiração positiva para alguém... acho que esse é o maior motivo para eu querer ser professora, assim... é... pelo lugar de onde eu vim... é... pela forma como eu cresci, sabe...é... a influência que eu peguei dos professores e o modo como eu me desenvolvi e eu vejo que, várias pessoas do... do lugar onde eu moro não, não tiveram... não, não foram atingidas dessa forma, sabe... e como talvez a vida deles seria muito diferente se... se todo mundo conseguisse ser... ser atingido pela... pela positividade, por todas as coisas boas que eles ensinam, sabe... não é só sobre... sobre português, história, matemática... é sobre a vida, sobre muita coisa... e eu vejo como as pessoas cresceram, as pessoas que estudaram comigo e eu queria que várias coisas tivessem sido diferentes para eles também, sabe, como foi para mim... não sei por que motivo foi diferente para mim... é... e eu quero também transformar a vida das pessoas, sabe, conseguir... conseguir tocar o coração das pessoas dessa forma, através da educação, eu acho que é o jeito mais incrível de fazer isso e é esse o motivo.

Pesquisadora: Você falou sobre os professores serem a maior inspiração para você, principalmente as professoras, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Virgínia: Então... é... eu acho que... ah, desde cedo eu tinha aquela centelha da representatividade, sabe, de gostar de ver... e eu basicamente só tive professoras, eu não tive muitos professores... então... e acho que porque eu fui criada por mulheres... é... essa parte de ser ensinada por mulheres era... foi uma coisa muito forte, assim, sabe... eu quero... é muito interessante ver as mulheres nesse papel, sabe? e... ensinando sobre... fazendo coisas

importantes, acho que é muito importante para mim... e... não bastasse ser uma figura de inspiração por ser mulher...é... assim... foram as pessoas que me ensinaram, sabe, que me fizeram ver a vida de... de formas diferentes, mesmo eu sendo muito jovem, eram as pessoas que...que... que me incentivavam a fazer as coisas que eu gostava, que viam algum tipo de potencial em mim e que... que me encorajavam a... a fazer, a querer mais, sabe? Eu escrevo desde muito cedo e eu mostrava para as professoras e era... era o incentivo que eu recebia, sabe... é... de que... de que eu ia conseguir publicar algum livro e de era muito boa, foi o meu... foi o meu... meu maior incentivo, eu... eu falo sempre que eu não estaria aqui, estudando na U., se eu não tivesse tido uma professora que... uma professora de português que na oitava série, me olhou e falou ‘Você precisa sair daqui, você não pode ficar nesse colégio, você é muito boa para estar aqui’. Porque eu estudava em um colégio assim, muito... a situação era muito precária, não tinha nada, um lugar onde não tem nem papel higiênico, sabe... onde realmente você vê o desrespeito com a figura do professor... é bem forte... é... e aí, foi quando eu... eu prestei a prova para a ETEC, para a ETEC Jardim Ângela, e eu passei e eu fui para lá... e aí lá as coisas são bem diferentes, lá os professores são respeitados, aí é que a admiração e a inspiração é ainda mais forte porque são pessoas que conseguiram bastante coisa e que... que lutam bastante para colocar bastante gente aqui... aí a inspiração é bem acentuada. (...) Porque se eles conseguiram tanta coisa boa, se eles são pessoas tão incríveis, se eles sabem tanto... é uma... é uma inspiração para a gente ser igual, sabe, para a gente ser tão bom e... e ter tanto conhecimento quanto.

Pesquisadora: Você falou sobre as professoras de português serem as mais importantes, você citou um exemplo da professora e teria algo que você gostaria de acrescentar?

Virgínia: É... eu acho que... a leitura sempre foi a coisa mais importante assim, a coisa que eu mais gostava de fazer no meu tempo livre, eu sempre gostei muito de ler e eram justamente as professoras que... que incentivavam esse tipo de coisa, né, incentivavam a leitura, que me emprestavam livros, que diziam ‘olha, lê tal coisa, você vai gostar, tem tudo a ver com você’... e aí... é... as aulas, quando elas falavam, até sobre gramática, que não é tanto assim a minha praia, eu gostava, eu sempre fiquei muito deslumbrada com... com essa parte, sabe... com o conhecimento de linguagens, e aí o incentivo à leitura é... com certeza é o fator assim, mais importante, era o que me inspirava para a vida, que eu acho que sempre me... me fez crescer bastante como pessoa e eu gosto desse tipo de coisa... eu gosto das coisas que... que mudam a gente, que tocam a gente... era a minha maior fonte de inspiração por isso.

Pesquisadora: Você falou sobre os professores atingirem e transformarem a vida das pessoas, você pode falar um pouco mais sobre isso?

Virgínia: É... eu acho que... quando eu falo sobre atingir as pessoas, é quando eles conseguem sensibilizar as pessoas para o conhecimento, quando... quando conseguem fazer as pessoas se abrirem para aprender, para entrar em contato com coisas diferentes, coisas que... que eles nunca viram... é... e que, às vezes, acham que é complexo demais para entender ou que... que... que não vão conseguir aprender porque tem bastante esse problema, das pessoas acharem que... dos alunos... eu tive muitos colegas que achavam que as coisas eram complicadas demais, que nunca iam entender e quando o professor consegue te atingir assim, nesse ponto, quando ele te sensibiliza para saber que você é capaz de fazer as coisas, que você se propõe a fazer, que você se interessa para fazer, então isso é uma coisa muito legal... e eu acho que... eles te transformam justamente porque a aula de português, a aula de matemática, de história, de geografia nunca é só sobre português, matemática, história e geografia, sabe... é uma pessoa falando para outras pessoas, é uma relação, é uma interação, isso nunca vai ser só sobre ensinar e aprender geografia, história, português e matemática...é... é sobre se relacionar, é sobre saber estabelecer conexões e essa é a parte legal... eu acho que essa é a parte transformadora.

Pesquisadora: Você falou sobre o professor ter um papel muito importante, você até citou a questão da representatividade, de ser mulheres ensinando para mulheres, mas que papel é esse?

Virgínia: Eu acho que... justamente o... ensinando... é... o professor consegue transformar várias vidas, tocar vários corações para... para se abrir para aprender coisas novas, sabe... para conhecer o mundo mesmo não passeando por esse mundo, sabe... porque eu acho que... eu acho que quando a gente estuda, a gente se sensibiliza para muitas questões... é... e eu acho que... eu acho que... essa parte de... de ensinar... é... tem em si... muitos, muitos significados... muitas... implica em muita coisa... eu acho que... o papel do professor é uma coisa muito ampla... eu acho que é relativo para cada pessoa, eu volto a citar que na minha experiência... é... foi bastante sobre transformar a pessoa que eu era, sobre... sobre... me sensibilizar mesmo para pensar as coisas de uma forma diferente.

Pesquisadora: Você falou sobre o professor ter um papel de encorajamento dos alunos e disso ter certa influência na sua escolha, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Virgínia: É... eu acho que tudo o que... tudo o que eu conquistei até hoje, a nível acadêmico e várias questões sobre a vida pessoal, eu... eu acho que eu devo à influência de algum professor, alguma coisa que alguém disse, principalmente depois de... de entrar na graduação, eu tive um professor, que... dessa vez um professor... um professor de estudos literários, acho que... é... foi a figura mais importante na minha escolha... porque toda vez que

eu ia para a aula, era... eram as melhores... eram os melhores momentos da minha semana, a aula dele... e... é uma coisa que... durante o semestre, eu acho que mudou bastante a minha forma de ver várias coisas... é... foi uma experiência muito rica, assim, não só academicamente, mas...é... sobre a vida pessoal mesmo, então, as coisas que eu aprendi...é... sabe... a inspiração que ele foi para mim, o quão importante foi assistir às aulas dele para... para a minha vida, eu quero muito ser essa figura para outras pessoas, sabe, é basicamente isso... eu quero poder encorajar as outras pessoas tanto quanto todos os professores que eu tive até hoje me encorajaram... é... geralmente, são as pessoas que dizem que... que... eram as pessoas que diziam e são as pessoas que dizem que eu sou capaz, que eu posso fazer as coisas que eu quero fazer, que eu consigo conquistar porque eu não tinha outras pessoas para dizerem isso para mim... a minha família não... eu acho que eu tenho uma tia... é... que fez o ensino superior e fora isso, eu não tenho ninguém assim que seja da minha família mesmo, mais ninguém é formado na faculdade, então... é... normalmente, eles meio que que não entendem muito como as coisas funcionam, então eu não tinha essa figura na família para me dizer que estudar valia a pena e que... que eu podia fazer o que eu quisesse, normalmente eu... eu escuto o contrário, que eu não posso mudar o mundo, mas eu acho que, talvez, sendo professora, eu não possa mudar o mundo mas eu possa mudar bastante coisa, eu posso mudar uma ou duas coisas sobre as pessoas, é isso.

Helena

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Helena: Tá... sobre isso... então eu estava falando, né, eu não pensava em ser professora porque... porque, assim, eu sempre pensava ‘ah, a área é muito desvalorizada’, eu não ia ganhar bem e tal... e mesmo com algumas pessoas falando assim que eu poderia ser professora, eu lembro até hoje, um amigo meu, sei lá... eu tinha uns nove anos e ele falou ‘Você vai ser professora’ e eu ‘não, não, porque eu não quero’, e aí depois eu fui percebendo que... que eu gostaria assim, sabe... que eu acho uma profissão muito digna e que acho uma profissão muito... é... gratificante, assim, recompensadora, sabe... apesar de ser muito... demandar muito esforço e muita dedicação... é... eu acho que eu via assim... eu sempre gostei muito dos meus professores e acho que eles sempre me... foram muito exemplo para mim, assim, na minha vida e eu vejo o quanto eu cresci com eles... e, tipo, por que eu não poderia ser um deles, sabe? E... só que era difícil também era, tipo, ah as pessoas não é valorizada, as pessoas não acham uma boa profissão, mas... não sei... eu... eu também tive... já pude dar algumas aulas, de vez em quando, assim... e... eu adorava, assim, sabe, eu amei poder dar aula, então eu acho que valeria a pena.

Pesquisadora: Você falou sobre a profissão de professor ser gratificante e recompensadora, por quê?

Helena: Porque... você está ensinando para passar algum conhecimento para as outras pessoas... e... isso contribui diretamente para a formação de várias pessoas, sabe... você está formando... é... sei lá... crianças que depois vão crescer e vão virar adultos e você está formando essas pessoas e, tipo, isso vai ser carregado para a vida delas para sempre, assim... e... eu acho que é gratificante por isso, assim, de você poder contribuir com a vida de alguém, com a formação de alguém que é uma coisa que pode ficar para sempre, sabe... tipo assim, dinheiro é uma coisa que vai e volta, mas tipo, educação ninguém pode tirar de você... sabe... educação ninguém tira, independente do que acontecer... e eu acho isso muito bonito, assim... tipo, a minha família vem disso, assim, tipo, meus pais, eles não tinham muita condição, mas eles se formaram e os dois são, tipo, pós-graduados, assim, e, tipo, hoje eu tenho uma condição muito melhor do que a que eles tiveram e foi basicamente por conta da educação... então, isso é muito forte para mim, assim, me comove... é... deixa eu ver... eu acho que é recompensadora de, tipo assim, você está... tem um conhecimento que você acha que é um conhecimento válido, que é algo importante... e quando você passa para outra pessoa e ela também sente isso, e ela fica, tipo 'ah, agora eu entendi', tipo, acho que é uma das coisas mais legais, assim, de você ensinar uma coisa para uma pessoa e ela, tipo, fazer as conexões que... e entender aquilo que também é importante para você, sabe... então acho que isso é o mais incrível, assim, que eu vejo na profissão.

Pesquisadora: Você falou sobre já ter tido uma experiência em ensinar as pessoas e que você viu que isso valia a pena, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Helena: Acho que a experiência que eu tive, assim, que me fez entender que valeria a pena ser professora foi... porque assim, eu sempre gostei muito de artes, da disciplina de artes... e... a maior parte das pessoas não valorizavam, assim, às vezes nem iam para a aula e tudo mais... e era uma das minhas disciplinas preferidas... e... eu tive uma... tive uma oportunidade de... o professor ele deu a oportunidade de alguém dar uma aula de tal assunto em vez dele... e ele, tipo, ia chamar assim, quem ia ficar em recuperação e tal... aí eu perguntei, né, tipo, eu já estava... sei lá, tirava nove e dez, assim... e eu 'professor, eu posso dar aula?', em vez das outras pessoas que iam estar fazendo ali só por... porque iam receber uma nota ou só porque tinha que fazer assim... e... para mim, isso, assim, mudou muito, porque eu fiquei super interessada em preparar, em ter esse conhecimento e... e poder passar para as pessoas... e... eu ensinei, acho que dois assuntos que ele nem... nem ensinou direito, assim... e aí quando eu fui dar aula, tipo, o pessoal super atento e prestando atenção e falava assim 'ah, você dá aula melhor que o

professor', ou coisas assim... e... como eu vi que era uma disciplina que era muito pouco, tipo assim, ninguém ligava, e só estava fazendo porque tinha que fazer, só fazia as provas porque tinha que fazer e tudo mais... e... quando eu dei a aula, muita gente passou a valorizar mais e a entender que fazia sentido, que as coisas eram importantes... e valorizar, tipo, o artista... e valorizar toda essa área que também vem da área de humanas... isso, isso me fez valer a pena assim, sabe... ter mostrado esse conhecimento... e... acho que por isso que eu gostei tanto assim, tanto que eu vou para a área de letras, mas, tipo, eu pensei muito em ir para a área de artes, assim, tipo, fazer história da arte, só para poder aula sobre a arte... porque... me chama muito a atenção, assim, que eu acho muito incrível o poder da mente humana de conseguir fazer arte... e... poder passar isso para as pessoas, tipo, mostrar o quão isso é importante, ainda mais no espaço que a gente também... no contexto que a gente valoriza muito mais, sei lá, a economia ou valoriza muito mais, tipo, acho que arte, que artista é vagabundo, não é isso... assim, eu acho que é muito importante mostrar para as pessoas o quanto esse conhecimento é válido, sabe... e... acho que essa experiência foi muito marcante para mim, e eu estar na posição de professora e ter uma posição de respeito para poder falar de arte para as pessoas e elas ouvirem... e elas dizerem 'ah, agora eu entendi', 'ah, agora faz sentido'... e valorizarem um pouquinho a mais que seja, sabe... eu acho que nisso valeu a pena.

Pesquisadora: Você falou sobre os professores serem um exemplo e você ter uma admiração por eles, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Helena: Acho que como eu falei do... porque eu acho que ser professor é você contribuir com a formação de alguém... e... isso eu também falei, né, tipo, a formação que você tem, a educação que você recebe é algo que ninguém tira de você... então, eu acho que eu via muito eles como exemplo, por eles me darem isso, sabe... eu perceber o quanto eles estavam me formando e formando as minhas ideias... é... eu via eles como exemplo porque sempre corriam atrás do conhecimento, porque eles eram loucos por conhecimento, apesar de... eles terem uma vida super corrida e terem que trabalhar muito e se esgotarem muitas vezes... mas, também, quando eles estavam no momento de ensinar... é... muitos deles também se viam, estavam realizados por estarem ali, sabe... e estavam realizados por, sei lá, ter um aluno como eu, que era interessada no conhecimento que eles estavam passando... e de questionar eles e tentar contribuir... e... ao mesmo tempo, eles não terem a posição hierárquica, assim de 'eu estou mandando em vocês, eu que sou o dominador do conhecimento e eu vou transmiti-lo para vocês', mas de sim de a gente formar o conhecimento conjuntamente... e eles serem... e eu ver neles também o humano, sabe... pessoas... pessoas reais, que tem vida, que tem todas essas coisas, mas que tem um poder de contribuir para um conhecimento para você... assim, para

contribuir com novas ideias, para suscitar novas... sabe... inspirações assim... e eu acho que por isso eu via eles como exemplo porque tanto eles tinham isso, como eu... como eles eram acessíveis, sabe... eu poderia ir lá e muitos se tornaram meus amigos... e... eu acho que nisso, eu vejo eles como pessoas muito importantes para a minha vida, sabe... porque eles me marcam assim, até hoje... e de vez em quando eu lembro a eles, assim ‘oh, isso aqui – sei lá – eu vim fazer letras porque eu tive aula de Clarice Lispector com meu professor no oitavo ano’, e aí eu me interessei por isso... ou... eu tive que escrever alguma coisa, e aí, quando eu fui escrever... é... eu tive uma aula sobre fulano e eu estudei um artista não sei o quê... e é por isso que eu consigo fazer... e essas coisas vêm e voltam assim na minha cabeça, sabe... então... eu acho isso muito incrível... e é por isso que eles são um exemplo de pessoa... é... mas eu me recordei que muitos dos que estavam... é... que me inspiraram, na verdade eu... vêm na minha mente muitos professores e professoras mais da área de humanas, assim... então... tipo, de sociologia, de filosofia, de história, de geografia, de artes, né, porque acho que eles foram importantes para... acho que até essa minha postura de querer ser professora, sabe... mas aí... acho que meu relacionamento já era diferente com, sei lá, a professora de física ou de biologia, que acho que eles me deram o conhecimento válidos, mas não era a mesma relação porque hoje eu já não tenho... não utilizo esses conhecimentos... sei lá... para a minha formação acadêmica, por exemplo. Então, acho que nisso era diferente assim e eu também não gostava tanto das disciplinas... mas...é... acho que é isso... e aí também tem uma questão de... é... de gostar dos professores por eles serem bons professores, mas nem todo professor que é bom professor é bom como uma pessoa... sabe... como pessoa... às vezes tem uma vida super complicada... e... com várias questões assim, mas... que eu admirava como professor, sabe... e aí outros admirava como professor e como pessoa... e... e aí, juntando os dois assim, virava tipo um combo, de assim ‘ah, nossa, que inspiração para mim’... é acho que essas duas coisas que eu pensei.

Pesquisadora: Você falou sobre o professor contribuir para a formação humana da pessoa, além de só passar conhecimento, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Helena: Eu acho que... a formação é muito mais que só passar conhecimento, né... porque... nós não somos tábulas rasas, por exemplo, nós... formação não é só isso... e eu acho que eles... é... formavam além, quando, justamente, eles não só estavam lá passando conhecimento, mas eles estavam lá passando... sei lá... acho que a vida deles, sabe... os ideais... eles estavam passando mais do que só um conhecimento, sei lá... científico ou tácito, eles estavam passando o que eles acreditavam, eles estavam passando os ideais deles... é... acho que é durante a aula... é... o que eles queriam focar a mais ou a menos e isso mostrava... sei lá... é... o que eles acreditavam politicamente, por exemplo, sabe... e como isso pode influenciar na

nossa vida, assim... como a gente deve... é... estar alerta, com isso assim acho que... eles muito mais do que só detentores do conhecimento, eu via eles como pessoas que eu poderia questionar, não só além do que estava lá no papel e teria que aprender... mas...tipo, todos os ideais, tudo o que estava por trás, assim, tudo o que estava antes... sei lá... tipo, poder estudar... sei lá... Paulo Freire, durante minha aula de produção textual, sabe... e não só estudar como fazer uma boa redação... mas entender a importância da educação, entender a importância... é... de eu estar fazendo uma redação, sabe... de eu...de eu ter uma opinião própria, sabe... acho que esses valores assim... é muito mais do que só um conhecimento que é entregue para nós... e... eu acho que é por isso que dá sentido a ser professor, sabe... porque não é... não é só entregar assim... o conhecimento é muito mais... muito maior sabe... e... acho que é essa formação ela é muito libertadora para cada pessoa, acho que é por isso.

Yuri

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Yuri: Eu acredito que a educação ela é libertadora. E, em virtude disso, nós como seres humanos, seres pensantes, a gente tem que ser liberto. Felizmente, todo o sistema que envolve a gente, todo o... os aparatos discursivos, tudo o que vive conosco na nossa vida acaba nos influenciando de diversas formas e, infelizmente, às vezes não de forma muito boa, de forma muito negativa e a gente acaba ficando preso num certo senso, num certo pensamento e a gente não consegue, como eu posso dizer... se emancipar. Eu acredito que a forma de a gente se livrar disso, a gente se livrar dessas... desse jugo é através do conhecimento, através da... dessa liberdade que é a educação. No entanto, poucas pessoas elas vão ter a oportunidade de poder se emancipar sozinhas, sem uma ajuda de outra pessoa. Eu acredito que é esse o papel do professor, o papel do professor é ele não libertar as pessoas, mas é ele dar o caminho certo para que essas pessoas possam ser libertas... como eu posso dizer... guiá-las, né, até o... a saída da caverna, como diz Platão. Então, eu acredito que, por ser um papel muito importante, um papel muito necessário, é esse o motivo por qual eu quero, né, ingressar nesse... nessa área, porque eu quero ser um guia, né, eu quero ser um ajudador dessas pessoas, conforme outrora foi dito, eu fui ajudado, né, eu era uma pessoa que eu estava presa no meu conceito, naquilo que era me passado, através da mídia, da... dos meus próprios pensamentos, né... e eu tive pessoas que puderam me auxiliar, pessoas que acreditaram em mim, pessoas que... que incentivaram e isso me fez pensar no meu futuro, na minha carreira, me fez pensar naquilo que eu vou ser no futuro... e me despertou naquilo que eu... gosto, porque... como eu fui um amante do

conhecimento, um amante do saber, um amante daquilo que me liberta, eu quero passar isso para outras pessoas, aquilo que descobri, eu quero que outras pessoas saibam também... aquilo que eu acredito, eu quero compartilhar com as outras pessoas... até mesmo a minha vivência como... dando aula na escola dominical, toda essa coisa, eu acabo pegando amor e apreço pelo ensino, acabo pegando esse... esse desejo de poder transmitir, sabe... talvez ser um grande professor, onde muitos alunos 'não, eu quero ter aula com ele' e toda essa coisa... mas, eu acredito que é isso, que... o motivo de eu ter escolhido é, justamente, o fato de poder ser uma pessoa que... vai formar outras, né, vai ajudar outras pessoas a conquistarem os outros objetivos dela, né... até porque, infelizmente, é muito desvalorizada, no nosso país, essa profissão porém eu acredito que ela é a peça fundamental para todas as outras, né... um advogado, ele é formado por um professor, um médico é formado por um professor e um professor por um professor... logo, eu acredito que essa transmissão do conhecimento é um fator preponderante para eu querer essa área... então, em suma assim, eu acredito que o que mais me motiva a ser um professor é olhar para trás, para quem eu era, a mente que eu estou hoje e a mente que eu posso ser daqui a alguns anos... e é isso que eu quero fazer, que outras pessoas também tenham essa mesma construção ideológica que eu tive, esse mesmo ideal que eu tive e propaguem cada vez mais isso, porque eu acredito que a salvação de um país, de uma nação é a educação e para que haja educação, tem que haver um professor, né... e se não tiver eu, quem vai ser né... é o que eu acredito... ah, eu acho que é isso.

Pesquisadora: Você falou algumas vezes sobre a educação ser libertadora, como que ela é libertadora?

Yuri: Eu... sou cristão, né... e... consoante a minha fé, eu creio que, o meu senhor Jesus, ele disse que 'conhecereis a verdade e essa verdade vos libertará'... e eu também pego um reflexo muito platônico sobre a... o mito da caverna, onde você vê figuras e representações de algo do mundo real, porém você não tem esse conhecimento desse mundo real e você acaba sendo preso com essas representações, mas quando você sai da caverna, você se encontra com a luz, no momento... no primeiro momento, você fecha os olhos, não consegue abstrair, mas depois você vê tudo como realmente é... então, eu... o ser humano em si, ele cresce de uma forma fechada, na sua bolhinha ali... e ele nunca vai sair dessa bolhinha sem o ensino, sem a educação, sem o conhecimento, ele precisa conhecer tudo... é... não adianta eu fazer um juízo de fato de algo que eu vi somente com uma impressão apenas, né... é necessário observar todos os lados, as circunstâncias, os aspectos para assim poder, realmente, falar daquilo... ter um fundamento para aquilo... então, eu acho que a educação, ela é libertadora porque nós vivemos nesse mundo que a gente vive, nessa bolhinha e quando a gente tem contato com o

conhecimento, quando a gente tem contato com o mundo como ele realmente é, as coisas que ele traz, tudo aquilo que pode ser decodificado na natureza, tudo aquilo que pode ser decodificado do comportamento humano, a gente entende a nós mesmos... e os seres que convivem conosco, né... então quando a gente conhece as coisas realmente, a gente é liberta, porque aqueles conceitos que outrora nós tínhamos, eles são desconstruídos e a gente começa a ter outra percepção daquilo que nós víamos antes... aquilo que a gente acreditava que era tão real, tão verdadeiro, a gente tem uma percepção totalmente diferente... é... em síntese disso, eu só queria salientar Descartes, quando ele... ele começa a falar no seu discurso, no seu... nas suas meditações... no início ele já diz que antes ele acreditava em muitas coisas, que ele afirmava ser verdade, que aquilo para ele era super-real, porém hoje ele viu que aquilo tudo era mentira e não passava de uma falsidade e ele tinha medo de que aquilo que acredita agora também, quando ele estava escrevendo aquelas meditações também pudesse ser mentira... e mais para frente é que ele visse isso... então eu acredito que, a liberdade da... do conhecimento está nisso, em você ver quem você era, aquilo que você acreditava e no que você acredita hoje... e o que te levou a deixar as coisas de lado, que você antes acreditava e começar a ver essas hoje... e esse é o papel do educador libertando os seus educandos, é mostrar para eles que aquilo que eles acreditam não necessariamente possa ser verdade e trazer essa busca da verdade, porque como eu disse anteriormente, ‘conhecereis a verdade e a verdade vos libertará’, é o que eu acredito e só em final mesmo, o próprio patrono da educação, um homem que eu admiro muito, Paulo Freire, ele disse que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor, e isso eu guardei muito no meu coração, que, infelizmente, as pessoas não se libertam pela educação, reproduzem seus discursos e acabam sendo aprisionadas naquilo que elas mesmas acreditam... e acho que a educação em sua liberdade é isso.

Pesquisadora: Você falou sobre pessoas que acreditaram em você no decorrer da sua educação, você poderia falar mais sobre isso?

Yuri: Claro... é... eu nunca fui um aluno... cem por cento, assim, sabe... eu bagunçava muito na escola... nossa, eu era um terror no ensino fundamental, no ensino básico, eu era aquele cara que todos os professores sabiam o meu nome, né, aquele garoto que falavam assim ‘ah, o L. aí’... e eu lembro que até no ensino fundamental, foi, acho que, a minha pior época, né... porque todos os dias eu descia para a diretoria... não tinha um dia sequer que eu não descia, um dia sequer que eu não discutia com um professor, um dia sequer que...sabe, eu era um... totalmente levado, assim... não queria saber de estudar, ficava na sala só brincando, com aquela coisa... eu não... eu não me interessava muito por isso... eu me lembro até que um dia, a professora falou que a gente tinha que valorizar a escola, porque... ia chegar um tempo que o governo ia tirar

isso da gente, só quem pagasse ia estudar... naquele momento eu olhei e falei ‘nossa, que bom, tomará, né, não ter que vir mais para a escola’, eu era dessa forma... e eles viam isso em mim, né, eles viam que eu era dessa forma e eu lembro até hoje, né, a professora de geografia, a A., que ela ‘não, você é um menino bom, você... você tem perspectiva de futuro, sabe, se você melhorar, você vai longe’ e tinha outros que, infeli... é... tá meu... que não estava nem aí para mim, falava assim ‘ah, muleque, continua assim, vai acabar... vai acabar com a sua vida e você não vai ser nada mesmo’, então... sabe, me descreditava totalmente... então, tinha dois tipos de professores, né, na minha vida, tinha uns que... que me criticavam, me criticavam, me criticavam, mas sempre me chamavam para as coisas... eu lembro de um dia que tinha um de ciências, que ele, no ensino fundamental, ele quis pegar alguns alunos e dar um curso de ensino médio para esses alunos, né... diz ele que eram os mais destacados, né... e durante a (???) ele disse ‘ah, vou escolher alguns de vocês, os melhores e tal para participar desse projeto, eu ri no meio do discurso dele lá, né’, ‘credo que eu não ia para esse negócio aí, negócio nada a ver’ ele ‘ah, pode ter certeza que você não vai, né’ e me chamou depois, né... fui convidado a participar desse (???) assim... mas aí, eu tentei entender ‘mas, ele falou para mim que eu não ia, porque eu não era um aluno tudo isso, mas ele me chamou...’, mas aí só depois eu descobri que ele via potencial em mim, como todos os outros que também viam muito potencial em mim... então, mesmo sendo aquele garoto que, meu... deixava a escola de ponta-cabeça, tinha pessoas que acreditavam em mim até o final do curso... e no segundo ano, eu comecei a pegar o prumo do barco, né, eu comecei a ‘não, eu tenho tomar vergonha na minha cara’, aí eu fui para a ETEC e, na ETEC, que eu comecei a aprender vários... várias outras coisas sobre o mundo, assim, sobre eu em si, abrir bastante a minha mente, e, no terceiro ano, eu mudei... eu falei assim ‘não, vou começar a fazer lição’ e foi no terceiro ano que, sabe, eu realmente entendi a paciência daqueles professores tiveram comigo, assim, sabe... enquanto, tipo, muitos desacreditaram de mim, eu vi no que eu acabei me tornando, sabe... muitos pensavam que ‘ah, já era, esse aí é só mais um mesmo, vai...’, não sei... mas não, no terceiro ano que eu fui ver ‘nossa’, sabe, ‘onde eu estou agora, não era para eu estar aqui, do jeito que eu estava lá, mas eu estou aqui’... então eu senti que foi muito influência dos professores, porque eu via que muitos acreditaram em mim, muitos me deram força, muitos me deram apoio... eu consegui o PROUNI, ano passado, né... é... e fui fazer um graduação de graça, tudo mais e eu vi que, sabe, a pessoa que eu era antes, jamais estaria no PROUNI, em uma universidade federal hoje... mas, aquilo que eu fui me tornando aos poucos, graças a ajuda de muitos professores, de... me ajudar, sabe... ter paciência comigo, foi me moldando aos poucos, né, e é por isso que... que... meu... sabe, eu olho assim que eu... não foi porque partiu de mim isso... acho que partiu deles, sabe... partiu

muito deles, muito deles... não é a toa que aqueles que me apoiavam muito, quando viram a publicação no Facebook, ‘oh, lá, federal, tal’, ‘nossa, que não sei o quê’, ‘parabéns’ e isso me ajudou muito, sabe... e eu vejo que eu tenho muitos professores agora, tem a professora de filosofia, que ela não me aguenta muito, mas ela, nossa, está sempre me ajudando, me auxiliando aí... eu acho que é isso, sabe... foi esse tipo ajuda que eu recebi, eu sempre fui aquela pessoa que... toda aula, toda sala tem, né, que ‘meu, esse moleque não tem... não tem vida’, mas eu tive professores que me apoiaram, até na U., eu tive professores ótimos, até hoje eu lembro da minha professora, R., a R., às vezes, ela estava de carro, ela morava aqui em São Bernardo e ela me trazia e ela conversava muito, muito e ela falava ‘olha, você na sala, tem essa postura, essa postura, essa...’, não vou falar que eu sou cem por cento, né, eu não sou... mas e ela fala ‘olha, mas você quando coloca alguma coisa, quando você expõe algo, quando você vai pensar algo, você sabe fazer isso e eu acredito que você vai, na área do direito, você vai pensar muito bem, até mesmo na área da didática, de... de passar isso’, então, tipo assim, mesmo ela reconhecendo o modo que eu era, ela disse que... que eu tinha muito potencial, não é a toa que em um semestre eu mudei muito, eu era uma coisa no primeiro semestre e eu fiquei outra no final desse semestre... e ela falou ‘você viu as suas atitudes que você tinha no começo e as que você está agora, você viu a diferença?’ e eu não tinha nem percebido isso, eu falei ‘nossa, que daora!’ e, tipo, tudo isso, sabe... ela conversando comigo na volta e eu ia praticando aquilo que ela me falava... e ela disse que eu tive uma mudança muito grande, muito grande... ela até me elogiou, falou ‘olha, hoje o que você fez foi nobre’, eu fiquei *mó* feliz e tudo mais, então, acho que foi esse processo mesmo de ajuda, sabe... que eles tiveram comigo e ainda estou tendo... é que, infelizmente, os professores de graduação igual a ela serão poucos, né, são poucos né, infelizmente, os professores aqui... é você e você e... não importa... mas, ainda mais no ensino básico assim, no ensino fundamental, onde essa ajuda ela precisa ser mais mostrada assim, sabe... esse ‘eu acredito em você, você pode’, porque aí quando ele estiver aqui, ele vai estar melhor, vai estar no caminho, acho que é isso, né.

Pesquisadora: Você falou sobre o professor ser uma peça fundamental na sociedade, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Yuri: Claro, poderia... é... vamos imaginar um edifício, né... essa estrutura que a gente tem hoje... ela jamais poderia ser construída sem antes ter uma base, né... um mínimo que a gente pode ter de alvenaria, o mínimo que a gente pode ter de construção civil, de hidráulica... é que tudo tem um fundamento... tudo tem uma base... e essa base que mantém toda a estrutura firme, né... é... se você edifica uma casa sobre a areia, vem o vento, vem a chuva e derruba... agora se edificam a casa sobre uma rocha, ela fica firme... e... da mesma forma que você não

pode edificar um prédio sem ter uma base, sem uma estrutura, você não pode formar um profissional, um cidadão sem um professor... porque o professor, eu assemelho ele a essa estrutura, a essa base... porque... antes de tudo, você precisa ter educação... os primeiros professores que a gente tem são nossos pais, a gente aprende com nossos pais, a gente aprende a falar, a gente aprende a agir, a gente aprende diversas coisas... o nosso segundo professor, somos nós mesmos, porque a gente media aquilo que a gente quer acreditar, isso é um fato, então, eu tento me ensinar a cada dia: 'não, isso aqui é errado', mesmo que eu tenha tido isso repassado pelos meus pais, eu reproduzo isso dentro de mim... e o terceiro professor, são os educadores em geral, que vão me formar não somente como um ser humano em si, mas como um profissional, como... como qualquer coisa que eu queira ser... então, eu acredito que o professor, ele é uma peça fundamental porque nós temos diversas pessoas que têm conhecimentos agregados diferentes, um é especialista em uma área, outro é especialista em outra e para formar um cidadão pleno é necessário ter o mínimo de cada base agregada do conhecimento... e o papel do professor é esse... é de passar aquilo que você precisa para poder viver bem... não é a toa que... se assim não fosse, nós seríamos, né, nós seríamos tribais, seríamos aquelas pessoas que não têm o mínimo de senso, não têm uma racionalidade concreta, igual nós temos hoje... e tudo isso nós temos graças à educação... o... o argumento mais forte que eu tenho para isso é o motivo de tanta luta pela educação, porque o que nós temos hoje, nós não tínhamos no passado, então nós formávamos cidadãos ignorantes, cidadãos... sabe... totalmente... totalmente sem conhecimento nenhum daquilo que são, daquilo que podem ser, daquilo de onde vivem, né... então o professor, ele está aí para isso, para abrir esse, esse caminho, para mostrar para o indivíduo, em geral, o seu verdadeiro lugar no universo, né... e como eu digo, a questão da... da docência, a questão do educador, não é somente dentro de um âmbito da escola, nós aprendemos em todos os lugares, né... nós temos professores em todos os lugares, nós temos pessoas que vão nos ensinar sempre... talvez o nosso avô, a nossa avó não tenha um mestrado, um doutorado, mas aquilo que ele agrega da vida e transmite, traz muito conhecimento... traz... é... peças fundamentais, então ele é um professor... a gente não pode descartar os conselhos daqueles que são mais... sábios do que nós, porque... eu acredito que tenha duas faculdades, né... tem a faculdade normal, de estrutura física e também tem a faculdade da vida... essa faculdade da vida nos ensina muita coisa... que é essa... a vida é esse grande professor, né... então, partindo desse princípio e respondendo a sua pergunta... o cidadão em si, o professor em si, né, o papel dele é fundamental porque sem ele não há formação, não há educação, não há senso crítico, ou seja, não há racionalidade, e se não há isso, a sociedade... não existe sociedade, existe um monte de louco, um querendo devorar o outro, sem... sem,

sabe... sem nenhum fundamento, então acho que... o professor, ele é fundamental porque sem ele, não há como ser formada a sociedade, não há como ser formado... nada, porque tudo se baseia no ensino, na educação e quem transmite isso é o professor, é o que eu acredito.

Pesquisadora: Você falou que quer ser um grande professor, o que é ser um grande professor?

Yuri: Bom, um grande professor no meu senso comum, né... é... ser tal qual o... um pós-doutor assim, que todos os alunos querem ter aula, que as aulas são cheias, igual Sócrates, Sócrates ele era um exímio professor... as pessoas iam até ele ouvir as palavras dele... Platão, então, com aquele conhecimento, as pessoas se sentavam ao redor dele, ou então até mesmo como Cristo, né, Jesus Cristo foi... as multidões iam até ele para ouvir, sabe... e... eu vejo o que é ser um grande professor? É ser uma pessoa que influencia, uma pessoa que abre a mente das pessoas, uma pessoa que muda a vida das pessoas... e eu me lembro que no meu TCC do ensino médio, eu fiz sobre Jesus Cristo, a pedagogia de Jesus Cristo, né, como Jesus foi o maior mestre de todos... e eu comecei a analisar: como era ele, como um professor? Como ele era como educador? Ele pegou doze homens, simples pescadores que não tinham um mínimo de conhecimento teórico, não tinham se formado em uma faculdade... com personalidades totalmente, sabe, ruins, um muito altivo, o outro egoísta, o outro era, sabe, muito desesperado, pegou pessoas com muitas... é... muitos defeitos... e em apenas três anos, ele transformou esses doze homens em grandes homens, sabe, grandes pensadores... mudou a perspectiva dessas pessoas e não foi a toa que a partir desses doze, foi propagada uma mensagem que hoje toma o mundo inteiro, né... e o homem que influencia o mundo inteiro, até hoje ele influencia pessoas... e... eu vejo... por que que eu não posso ser assim? Eu sei que eu nunca vou conseguir chegar à magnitude do ensino de Cristo, eu nunca vou conseguir alcançar essa influência, porém tem grandes homens que foram professores maravilhosos, eu vejo Foucault, naquela aula inaugural dele, no colégio de France, quando ele começa a falar do poder do discurso, aquilo cativava as pessoas... quando você vê aquele tratado de Descartes, ou então você vê grandes pensadores, como Nietzsche, como Espinoza, foram pessoas que dariam tudo para estar na... para ver esses homens falarem, eu daria tudo para ver... para poder assistir uma aula de Nietzsche, ver ele falando sobre eu nesse mundo e o que que esse mundo pode dar para mim, sabe, eu queria aprender mais sobre esses homens, ou então Marx, meu, Marx, o cara era sensacional, o cara... todo mundo pode discordar do pensamento político dele, econômico, não sei... mas o cara era bom no que ele fazia e ele era... então, sabe, o... eu vejo assim, por que que eu não posso ser como esses homens, né? Por que que eu não posso ter uma cadeira... de patrono dentro de uma universidade por ser um professor que desenvolveu uma nova... um novo método de pensar?

Um... um novo modo de decodificar o mundo? E passar isso para os alunos? Porque eu acho que um grande professor, não necessariamente é aquele que tem um... um grande nome, porque o nome ele é consequência do seu ensino, porque você vai ter um nome, quando você conseguir mudar a vida de pessoas, quando as pessoas virem que realmente ‘nossa, mexeu comigo, verdade!’, eu vejo quando Paul Sartre, ele começa a falar que nós somos condenados a ser livres, eu fico ‘nossa, meu, é verdade o que ele fala!’ e isso muda a minha vida, eu falei... mudou a minha forma de pensar, e não só homens, nós temos grandes cientistas mulheres igual a Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, essas mulheres elas têm... meu, quando... quando Simone de Beauvoir ela começa a tratar da questão do feminismo, quando Hannah Arendt começa a falar da questão da banalidade do mal, que eu ficava ‘nossa, meu, é minha realidade, eu não via’, então, o grande professor é aquele que pega a realidade, tipo, você está vendo, porém você não consegue enxergar, não sei se você consegue entender o que eu quero dizer... e ele mostra para você aquilo que realmente você tem que ver ‘olha isso daqui, oh’ e você fala ‘como eu não vi?’... é como se... às vezes a gente perde algum objeto, né, está na nossa mão ou na nossa frente e a gente ‘nossa, onde está tal coisa?’, fica desesperado, louco, e, aquele professor que consegue te mostrar ‘olha, ele está aqui’, você fala ‘mudou minha vida’, esse é um grande professor... então eu quero ser aquele professor que faz isso, que como também eu quero ser professor de teologia, eu quero fazer os alunos pensarem as escrituras, eu quero que eles olhem a escritura e vejam de uma forma diferente daquilo que eles viam antes... e falar ‘como eu não vi isso?’, sabe, ‘que interessante!’, na questão da filosofia, eles vão entender ‘olha como é esse mundo... e como é que eu não via isso?’, ‘olha que legal’ e transmitir isso... e... e ir perpetuando isso... na questão da sociologia, ver o ambiente que a gente vive, a forma que a gente se relaciona com os nossos demais, então eu acho que o professor, ele... o professor bom, o professor top é esse professor, que abre a sua mente, não aquele professor que somente chega dentro de uma sala de aula, passa aquilo que ele conhece, te avalia se você conseguiu reproduzir corretamente aquilo que ele te falou, te dá um conceito... mas não, aquele que te ajuda a produzir ideias, a gente tem muitos repetidores de ideias hoje, a gente precisa de pessoas que criem ideias, os professores eles não tem que te fazer você repetir aquilo que ele acredita, ou repetir aquilo que outras pessoas disseram, aquele que te provoca a pensar e criar suas próprias ideias e desenvolver a partir das suas próprias ideias um... um novo conceito do mundo, então, um grande professor é isso... e... tal qual Paulo Freire também falou, Freire... Freire, Freire é o cara, Freire é o cara, ele disse o seguinte, né, que o professor, ele se perpetua em cada aluno que ele ensina, então um grande professor é aquele que, não é aquele que você vai ter em um semestre e esquecer ele, é aquele que vai ficar para o resto da sua vida, talvez, você não lembre o nome dele, tipo

assim, não lembre nem que matéria que ele deu, mas tudo aquilo que te ensinou fez você modificar todas as áreas da sua vida e você é hoje, o que você é, por conta daquele ensino que você teve no passado, então eu acho que um grande professor é esse, sabe, aquele que muda a vida, que muda conceitos, que muda pensamentos, que te provoca a pensar e ver o mundo de uma outra maneira, assim, sabe, eu acho que... que é isso um grande professor.

Vera

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Vera: É... eu escolhi a carreira voltada para a licenciatura porque... eu sinto a necessidade de passar tudo o que eu aprendi para outras pessoas... principalmente pelo fato de eu ter feito escola particular e ter tido muito mais privilégio que muitas pessoas, eu peguei gosto por... pelo estudo... e aí pegando o gosto pelo estudo eu sinto que se eu conseguir passar tudo ou, pelo menos, parte do que eu aprendi para outras pessoas, isso vai desencadear uma... uma vontade... em cada indivíduo que eu trabalhar de procurar se conhecer mais e conhecer outras áreas da vida, tipo, do estudo ou mesmo pessoal, porque... foi o que aconteceu comigo, né, estudando eu percebi um lado meu de... do gosto, o gosto pelo conhecimento e eu gostaria de passar a mesma coisa para as outras pessoas... eu tenho... eu tive muita influência, principalmente das minhas professoras de... literatura... principalmente, foram duas professoras, elas me deram o gosto que eu já... eu já tinha, na verdade, um gosto por leitura, mas elas me... me indicaram, tipo, me passaram muitos outros livros para ler e aí... percebendo essa... esse relacionamento que um professor pode ter com um aluno, eu via o quanto alguém pode ajudar você de uma maneira direta e também indireta, porque não necessariamente alguém vai chegar para você e falar 'oh, faça isso', vai ser... você sente a necessidade de fazer porque... por conhecer... e como na minha família de, meus primos no caso, eu fui a primeira a me formar na ensino médio e a primeira, conseqüentemente, a primeira a entrar no... na faculdade porque nenhum outro se formou, eu gostaria de fazer... de passar tudo o que eu aprendi para pessoas como meus primos que não tiveram a oportunidade de ter o mesmo que eu... então, essa é a minha motivação para ser professora.

Outro motivo também de eu ter a parte da licenciatura é que eu gosto de ouvir histórias, eu gosto muito de conversar, de falar... e... e principalmente em letras, que você pode mostrar conteúdos, livros, você pode falar de filmes, ou então de arte também, cultura, tudo... eu acho que é uma área que eu vou poder ter bastante contato com outras pessoas e também conhecer muitas outras histórias, né, eu gosto da licenciatura porque é um campo aberto... você pode

conhecer muitas pessoas, não só, tipo, estar em um escritório falando sobre negócios, isso não me interessa como ouvir alguém falar qualquer coisa, qualquer historinha, ouvir crianças criando histórias, tipo, isso me encanta... é um outro motivo para eu ter escolhido a licenciatura.

Pesquisadora: Você falou sobre você ter tido um privilégio em relação à educação, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Vera: Sim, é... o meu privilégio, no caso, foi poder ter estudado desde o ensino fundamental em uma escola particular, não era uma escola grande, mas, mesmo assim, por ter menos pessoas em sala, a professora conseguia dar muito mais atenção do que em uma escola pública, que eu estudei no meu parquinho, por exemplo, né, que é o pré... e esse privilégio foi... foi ter estudado na escola particular e eu ter tido muito mais atenção do que a maioria das pessoas recebem em outros... outras unidades... principalmente públicas.

Pesquisadora: Você falou sobre querer despertar o gosto pelo estudo nas pessoas, o que seria esse “despertar esse gosto”?

Vera: É... na minha concepção, despertar é ele dar a pessoa o entendimento da... de estudar mais do que a escola normalmente passa, que é você aprender um conteúdo para reproduzir em uma prova, e aí, depois acaba... o meu despertar seria fazer com que as pessoas percebessem que o que elas aprendem ali, elas podem usar na vida, elas podem usar até mesmo, tipo, ‘ai, estou sentindo alguma coisa, vou escrever’ e aí lembro de outras coisas que já já tinha... que aprendi, né, durante o tempo... então, despertar seria isso, o entendimento das pessoas de que pode levar esse estudo para o resto da vida e não só para uma prova ou só para alguma coisa específica, voltada à escola.

Pesquisadora: Você falou sobre o relacionamento com duas professoras ter influenciado na sua escolha da profissão, como esse relacionamento te influenciou?

Vera: É... no ensino... no final do fundamental dois, que era o nono ano, entrando no primeiro, eu sofri depressão... eu já sofria, na verdade, mas foi no ensino médio que isso se agravou... e eu lia muito, mas, ao mesmo tempo, eu fui deixando de ler para não fazer nada, e aí minhas professoras começaram a perceber a mudança do meu comportamento em sala, que eu desligava às vezes... e aí elas começaram a me dar uma atenção... como amiga mesmo, de sentar e falar ‘ah, então, você está bem?’, ‘olha, eu vi... eu conheci uma coisa, vi um filme’ ou então ‘li um livro legal’ e me recomendavam, porque eu... eu imagino que elas faziam isso vendo que... em sala, eu tinha mudado, elas imaginaram que conversando e passando, ao mesmo tempo, que conversavam passavam parte da matéria delas que era literatura, não era matéria, né, mas, indicavam livros... é... eu acho que esse relacionamento de amizade me ajudou bastante, por isso a influência... e eu tenho vontade de ter essa conexão com outras

pessoas, ajudar outras pessoas não só no momento de depressão, mas durante toda a vida mesmo em qualquer momento.

Carolina

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professora.

Carolina: Então... eu vim de escola pública também e a escola onde eu estudei era de periferia... era totalmente precária, assim, uma situação horrenda, eu vi coisas horríveis, eu vi professores serem muito maltratados, eu vi alunos serem muito abusivos, até que eu mudei de escola... isso eu tinha doze ou treze anos... e fui mudando de escola, mudando de escola... chegou no ensino médio, eu fui para a ETEC, escola técnica, e no ensino médio, no segundo ano, eu fui para a T., que já é uma escola de outro nível... e... quando a gente está vivendo dentro daquilo, a gente não... a gente não tem a noção de que a gente está numa bolha social... mas o que é a bolha social até a gente olhar de fora... e quando eu fui mudando de escola, fui aumentando de nível, tipo, uma escada, de degrau em degrau, aumentando de nível... e eu sempre pude olhar para trás e ver a diferença e cada ano eu olhava para trás e via mais diferença... mas a única diferença que eu nunca via era o esforço que os professores tinham para fazer o seu melhor o tempo todo e quanto eles pudessem... Se tivesse quarenta alunos na sala e dois alunos estivessem olhando para o professor, o professor dava a aula para esses dois alunos e investia neles o quanto ele podia... se ele tinha que gritar, ele gritava, se ele tinha que falar baixo, ele falava, ele... em todas as escolas, nenhum professor desistiu da gente... mesmo... é que... tem um escritor que eu li agora na faculdade, o Charlot, que ele abriu meus olhos assim, no momento que ele disse que a educação está fadada a falhar... e olhando para trás eu vi que é realmente isso, a escola... a educação está fadada a falhar... e mesmo quando os professores sabem disso e vivem isso, eles não ligam para isso, eles não desistem... ele não vai falar 'eu não vou dar aula pra esse cara porque ele está fadado a falhar', 'eu não vou dar aula pro pobre porque ele está fadado a ser peão', ele vai investir nele, pra... ele vai acreditar no futuro dele, mesmo que o próprio aluno não... não acredite... e... em todas as minhas escolas eu tive professores... maravilhosos, tipo, professores que mexeram muito com a minha vida, eu posso falar o nome de todos eles, desde que eu tinha oito anos de idade e todos eles foram muito importantes para mim... e... no ensino médio, eu já tinha uma ideia de que eu queria ser professora, eu só não sabia de que matéria, eu não conseguia escolher uma... e... eu tinha uma professora de história, tipo, todos os professores de história ao longo da minha vida... e... ela tinha uma história de vida muito, não que eu fui influenciada por essa professora a ser professora

de história, mas... ouvindo a história dela e vendo a luta dela e o amor com que ela fazia o que ela... com que ela fazia o que ela fazia, e ia para aula todos os dias, eu falei 'meu, eu quero me sentir realizada como esses professores estão realizados, eu quero fazer a diferença na vida de alguém, eu quero que alguém tenha esperança quando vá para minha aula, que saiba que possa ter um futuro'... Porque... a maioria dos jovens de periferia, eles não acreditam em si mesmos, porque ninguém acredita neles, por que eles vão se dar o valor se ninguém dá o valor para eles? E é isso que o professor faz na minha visão, o professor dá o valor ao aluno, ele faz ele se sentir importante, ele faz com que o aluno possa ver em frente e abre os horizontes dele, sabe? Como se ele... como eu posso dizer... o professor faz com que o aluno veja que a vida dele não precisa ser o que é, que ele pode mudar, que ele pode se libertar, que ele pode fazer o que ele... o que for preciso e que ele não pode perder as esperanças... e eu acho que é isso que eu quero fazer... eu quero que quando eu entrar numa sala de aula e formar uma sala, aquele aluno lembre 'nossa, quando eu tinha dezoito anos eu tive uma professora de história que ela era muito legal, ela acreditou em mim, mesmo quando ninguém acreditou... acho que é isso que eu quero.

Pesquisadora: Você citou, no começo da sua resposta, que você foi mudando de escola e vendo a diferença entre as escolas, que diferença é essa?

Carolina: Bom, quando eu estava em uma escola de... de um nível mais inferior, a escola pública de periferia, eu via que os alunos eram muito mais dispersos, os professores tinham que se esforçar muito mais, querendo ou não eles eram menos qualificados, menos experientes... e... você vê o aluno de escola pública como... como... não que você vê, ele é... um aluno sem perspectiva, ele está... acostumado com a vida dele, ele sabe a vida que ele tem, a vida que a mãe dele teve, ele sabe a vida que ele vai ter, ele está... qual que é a palavra... você só aceita que isso vai acontecer... você está fadado a isso, ele não tem perspectiva, ele não tem sonhos altos, tipo, esse aluno, a única coisa que ele quer é se formar logo e se... se bobear ele faz o ENEM, mas ele não tem objetivo nenhum com o ENEM, ele só vai fazer porque é uma coisa que todo mundo faz todo ano quando encerra... quando encerra o ciclo escolar... ele vai para a escola por obrigação, ele não tem interesse na escola, ele... o aluno que tem dificuldade dentro de casa, que é muito comum na escola de periferia, ele traz isso para dentro da sala, que é aqueles alunos que a gente chamaria de 'aluno problema', só que a gente não vê que o problema dele é uma forma de... de pedir atenção, uma atenção que ele não tem, uma forma de pedir socorro, de um socorro que ele não tem... porque ele chega em casa e os pais não acreditam nele, ele chega na escola, os professores só vão falar que ele é um lixo, que ele está atrapalhando a escola, que perspectiva que ele vai ter? Outra coisa, esses alunos, eles... como eu falei, sonham em terminar a escola, fazer o ENEM, talvez não pensa em uma faculdade, não pensa

em um fu... não pensa em... é isso é verdade eu li isso no livro que eu falei antes, do Charlot, que o pobre ele não está acostumado a pensar a longo prazo, ele quer viver o agora, até porque se você... você não pode guardar o seu dinheiro para você investir a longo prazo, se você precisa comer agora, então o pobre está muito mais vívido no presente, então ele não vai sonhar em viajar, não vai sonhar em conhecer o mundo, porque isso está fora da perspectiva de vida dele, no máximo ele vai sair da casa dos pais, vai alugar uma casa para ele, vai comprar um carro e arrumar um trabalho... e essa é a vida dele. Aí quando você chega em uma escola de alto padrão, onde os pais dos alunos já são super formados, eles já têm uma bagagem, tem acesso a cultura, tem viagens, você vê outra coisa, é um aluno que não sonha baixo, de jeito nenhum, ele quer conquistar o mundo, ele quer chegar no topo do mundo, ele quer... ele quer tudo... e ele sabe que ele pode ter tudo... não é... essa é a diferença, o aluno da... de classe pobre, de classe baixa, de escola de periferia, ele pode ter tudo também, só que ele não sabe disso, ele não tem perspectiva e é... acho que isso que mais difere os alunos de classe alta e classe baixa. O de classe alta, ele sabe que ele pode, mesmo, tipo, se for uma classe altíssima, mesmo que ele for sustentado pelos pais, mesmo se ele não fizer nada ele vai conseguir, mas o aluno que é educado desde criança que teve acesso à cultura, que teve esse apoio dos pais para estudar, ele sabe que ele vai ter um futuro, ele sabe que por meio da educação ele consegue um futuro, ele sonha alto, ele não se contenta com pouco, ele vê sentido em estar na escola, estar na escola faz sentido para ele, ele não está lá só porque ele foi obrigado, porque ele vai passar de ano, porque se ele não for, vão chamar o conselho tutelar para os pais dele, ele está lá porque ele quer, porque ele sabe que ele vai aprender e que no futuro ele vai ter um futuro melhor... isso... e para essas escolas vai ter professores mais qualificados... é,, com grau de... com uma graduação muito maior e um investimento maior nesses alunos, tipo, nessas escolas, na T., posso citar o nome da escola?

Pesquisadora: Pode.

Carolina: Na T., eles investiam na gente, com cultura, a gente fazia teatro, tinha a banda, aí os esportes, e as atividades extracurriculares, trabalho voluntário... tipo, eles não formavam a gente só como aluno, mas como cidadão... e... acho que isso é o mais importante, a gente ver que a gente faz parte do mundo, que a gente está fazendo isso por algum motivo, que nada é em vão, que a gente pode ter futuro, a gente tem que ter perspectiva... e acho que é isso.

Pesquisadora: Você falou sobre professores que mexeram com a sua vida, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Carolina: Quando eu estava estudando em escola pública ainda, eu tinha uma professora, ela dava aula de geografia, ela tinha vinte e quatro anos no máximo, ela era supernova e era

isso que eu já tinha falado, ela vinha de família super pobre, ela também morava na mesma periferia que era a nossa escola, só que os pais dela eram professores, então a gente pode supor que ela teve um incentivo à educação, que ela teve acesso à educação... e... ela fez isso, ela estudou, ela se graduou, ela estava fazendo mestrado e escolheu dar aula exatamente onde ela tinha estudado, que é o que eu pretendo fazer futuramente... e... ela contava a história para a gente para mostrar que você não está fadado àquilo, que independente de onde você veio, você pode ir aonde você quiser. Hoje, ela não está dando aula mais lá, ela está com uma família grande, teve que procurar um sustento melhor para conseguir sustentar a família dela... já em outras escolas, eu tive essa professora de história, que eu falei, que ela sofreu muito, a vida inteira, a vida toda, sofreu em casa, sofreu no relacionamento, sofreu... é... profissionalmente também... e todos eles, no geral, eles sempre nos davam uma ideia... eles sempre acreditavam na gente... era isso... era... mesmo que em casa, a gente fosse desacreditada, mesmo que a gente não acreditasse nele, que isso é um problema muito grande para alunos do ensino médio, não acreditar em você, tipo, porque vai ter o vestibular, porque você... eu sou um lixo, eu não consigo fazer isso, eu não consigo fazer aquilo, você não acredita mais em você e... nossos professores, eles sempre acreditam na gente, mesmo que... a gente falasse qualquer coisa, a gente tirava zero na prova deles, eles não jogavam na nossa cara, eles não brigavam com a gente, eles falavam para gente ‘você pode fazer melhor’, ‘você consegue fazer isso’, ‘por que você não conseguiu dessa vez’, ‘o que aconteceu?’, ‘foi um problema momentâneo?’, ‘você não entendeu desde o começo?’, ‘você tem que fazer aquilo de novo?’, então eles investiam, eles não deixavam nada para trás, não deixavam ninguém ficar para trás, a pessoa que ficava para trás era porque ela queria em certa maneira... não, não tinha os casos de necessidades especiais, de... como eu posso dizer... de você realmente conseguir aquilo... depois que o professor conversava com você, que ele investia em você, você falava ‘meu, ele acredita em mim, eu vou decepcionar ele nessa prova? Não vou fazer isso’, aí então você se esforçava, eles faziam a gente se esforçar, eles faziam com que a gente desse o melhor de si, eram nossos amigos, acima de tudo, eles... a gente podia conversar com eles, se sentia a vontade, dava conselhos, a relação não era só entre aluno e professor, era uma relação normal, eles nos tratavam como gente grande, nos davam nossas responsabilidades, acreditavam na gente e nós respondíamos de acordo com isso, né, respondíamos pelas nossas ações, então, acho que é isso sobre os professores”.

Pesquisadora: Você falou sobre o professor fazer a diferença na vida do aluno quando ele investe no aluno e quando ele acredita no aluno. O que é fazer a diferença na vida do aluno e investir no aluno?

Carolina: Eu acho que fazer a diferença... o professor faz a diferença na vida do aluno quando ele realmente procura o entender... porque não adianta você olhar para aquele... para a sala de aula e falar 'esse aqui é o bagunceiro, esse aqui é o certinho, aquele ali é o aluno problema' só pela disposição em que eles estão sentados... o professor não pode julgar o aluno pelo olhar ou pelo que... só pelo que ele apresenta em sala de aula, o aluno é, antes de tudo, ele é um ser humano, ele é uma pessoa, na maioria das vezes, ele é uma criança, e eu acho que o professor que faz a diferença, ele tem que entender isso, ele tem que ver o aluno como pessoa, como futuro cidadão, como uma criança no presente... e... o professor que vê o que passa na vida do aluno, ele consegue ter uma relação melhor com ele, porque ele se põe no lugar do aluno, ele busca entender o que está acontecendo na vida dele, se ele vê que as coisas não estão certas, ele repara, ele tenta fazer alguma a respeito, não é você passar a mesma prova um monte de vezes sem... e sempre ter o mesmo resultado, que não é agradável e não mudar nada, ele vê que aquilo está dando errado, procura entender o que está dando errado e conversa com o aluno, participa do... deixa, antes de tudo, deixa o aluno participar, deixa o aluno entrar na sua vida, para que seja... uma... uma relação recíproca, sabe, o aluno quer conversar com o professor, o professor não está forçando ele, nem o aluno forçando o professor... acho que o professor faz a diferença quando, antes de tudo, ele se torna um amigo, a gente não pode esperar que o professor seja amigo, amigo, falar 'nossa, o professor, ele é meu amigo, ele vai me dar a nota porque... porque ele é meu amigo'. Não. O professor que é amigo, ele te dá as ferramentas para você conseguir atingir aquela nota, ele não vai passar por cima de ninguém, nem te tratar diferente, ele vai apenas te entender e entender como você funciona e a partir disso, ele vai tentar fazer a diferença... acho que é isso.

Pesquisadora: Você disse, na primeira resposta, que você queria que seus alunos lembrassem de você como uma professora legal, o que é ser uma professora legal?

Carolina: Eu acho que ser uma professora legal é ser aquele professor que quando você entra em sala, os alunos não vão virar os olhos e falar 'não acredito, é a aula dela de novo, não aguento mais', porque eu tive professores que eu ia para a enfermaria para não ter mais aula com eles, porque eu não aguentava mais, uma vez por semana estava eu na enfermaria... mas, é aquilo que eu disse, o professor que busca te entender, que ele procura ferramentas que vai atingir a cada aluno, não é fazer a mesma coisa dez vezes, esperando ter o mesmo resultado para diferentes tipos de alunos... ele vai reconhecer a diferença em cada um, ele vai investir nessa diferença, ele vai ver o ponto forte de cada um, ele vai entreter a sala, ele vai fazer com que a sala se interesse por o que ele está fazendo, tipo, como eu dou aula... eu vou dar aula de história, eu não vou querer que eles olhem e falem 'nossa, por que que a gente está estudando

isso, isso já passou’, não, eu quero que eles vejam e falem ‘nossa, isso é interessante e é importante a gente saber disso para outra coisa’... é... eu acho que o professor legal, ele faz o aluno ver a importância do que ele está estudando, porque a maioria das vezes, a gente só está estudando porque aquela matéria era passada, porque vai cair no vestibular, porque eu não tenho motivo, a gente não entende por que que a gente está estudando aquilo... e... o professor fazer você entender por que que você está estudando a Revolução Francesa, fazer você entender por que você está vendo a Segunda Guerra Mundial, é o professor que forma o cidadão, porque ele mostra o quanto cada fato foi importante para constituir o que nós somos hoje... e de uma forma divertida, né, tem que ter uma relação com os alunos, não pode ser aquela coisa pesada, maçante, que cansa os alunos... é... dar trinta minutos de aula e os alunos não aguentam mais, é lousa cheia, é livro para ler, acha que tem que buscar formas alternativas de ensinar os alunos, porque... ainda mais hoje em dia, que tudo é celular, tudo é computador, não adianta a gente ficar escrevendo na lousa uma enciclopédia inteira e... e esperar que os alunos entendam a partir daquilo... a gente tem que buscar cada vez mais a comunicação, cada vez mais o entretenimento, cada vez mais chamar a atenção deles, ver o que chama a atenção deles e partir acima disso... é... o professor legal também, ele vai ouvir a opinião dos alunos, tipo, não é o professor que vai dar a mesma aula dez anos, porque uma sala gostou e ele acha que todas as salas vão gostar, ele procura saber como que... como que cada sala reage, o que cada sala espera, o que cada sala gostou ou não gostou e é isso.

Pesquisadora: Você disse que você gostaria de dar aula na mesma escola em que você estudou, qual seria a escola, já que você disse que passou por algumas e o porquê.

Carolina: Inicialmente, eu queria dar aula na minha primeira escola, que foi aquela escola de periferia, porque foi de lá que eu vim e... a partir de lá eu consegui ter uma perspectiva de maior, meus professores me incentivaram muito, se não fosse por eles, eu não teria mudado de escola, que a minha segunda escola também era escola pública, só que era em São Bernardo também, e era uma escola um pouco melhor, era outra escola, era diferente, era uma relação totalmente diferente e por causa dela, dessa nova escola que eu consegui passar na T., que era outro mundo, então, dar a esses alunos a perspectiva de que eles podem mudar, de que eles têm um futuro, de que eles podem seguir em frente, porque foi isso que eles fizeram comigo... então, eu só quero retribuir o favor, eu acho que se eu estou aqui hoje, com a bolsa do PROUNI, em uma faculdade muito boa, para concluir ela, eu tenho que dar esse retorno, e eu acho que eu só vou conseguir dar esse retorno partindo de onde eu vim, e foi por causa deles que eu estive aqui hoje... mas eu também gostaria de dar aula na T., porque... eu estudei lá e a escola tem um... um... leva muito a sério a questão dos valores, tudo para a T., enche o saco às vezes, mas

tudo para a T. são os valores, que a gente tem que ser altruísta, que a gente tem que ser filantropo, a gente tem que visar o futuro e... eu concordo muito com os valores da T., a T., ela não é só uma escola, como eu disse, ela ensina você a ser cidadão, a ser... a participar de tudo e... olha o mundo de outras formas, ele... eu acho que é por isso que tanta gente sai de lá querendo ser professor, tipo, você entrevistou algumas querendo ser professora, tem muitos outros estudando para ser professores, porque... eles fazem com que a gente veja a importância disso, e por ser uma instituição, eles dão muita oportunidade, por exemplo para quem não teria essa oportunidade, tipo eu, eu nunca teria condição de pagar uma faculdade, de pagar uma escola de ensino médio no porte da T., jamais, e quando eu estudei lá, eles me deram bolsa até para auxiliar no transporte, para eu conseguir ir e voltar todos os dias e não perder as aulas, então, esse incentivo que eles dão, é exatamente o que eu falei sobre a primeira escola de periferia, que os professores me davam, só que eles dão o incentivo e os recursos necessários para que você consiga alcançar esse futuro e eles sempre deixam muito bem claro que todos somos iguais, que todos vamos conseguir, que não há diferença nenhuma, eles levam isso exageradamente a sério e eu concordo com eles, por isso eu gostaria de fazer parte.

Robson

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor.

Robson: É... ela começou quando eu bem pequeno, mesmo, na minha tribo... os moradores da minha... em volta da minha tribo não gostavam muito da terra e sempre destruíam a nossa escola e a gente tinha que sair da nossa tribo e ir numa escola bem mais distante, a gente não tinha ônibus, não tinha nada, tinha que andar, tipo, quilômetros até chegar na escola para poder ter aula... e sempre que isso acontecia, por semestres nós éramos maltratados pra caramba e eu ficava vendo meus irmãos, primos e parentes e ficava muito decepcionado com isso... teve um tempo que eu parei de ir para a escola... só que aí, eu comecei a conversar com o lado mais espírita da minha tribo e percebi que eles também têm muito a ensinar, e eu comecei a me envolver mais, estudar mais sobre eles, com eles mesmo... então, eu comecei a me dedicar a tornar um ser espírita da minha tribo, só que eu percebia que para isso eu precisava não só jogar o jogo da minha tribo, mas jogar o jogo das pessoas que não gostavam da minha tribo também... para você ser um orador na tribo, você não pode ser só na tribo, você tem que representar ela fora da tribo também... foi aí que eu comecei a conversar com a minha mãe para vir para São Paulo, começar a estudar aqui em São Paulo... e aí quando eu terminei o

fundamental, depois o ensino médio, eu sempre voltava para a minha tribo e passava tudo o que eu aprendia aqui e passava para lá... e aí eu ia vendo o olhar das criancinhas que eram muito parecido com meu, quando eu era pequeno, tipo “meu, deus, é isso?”, e aquilo me deixava muito assustado, e eu ficava “caramba, será que eles estão gostando? Será que não? Será que eu paro, será que eu continuo?” ... e aí eu comecei a perceber que... que eles olhavam daquele jeito porque eles gostavam do que estavam vendo...e aí eu vi que eu gostava de fazer aquilo... então, eu voltei para São Paulo, de novo, com uma determinação de ser professor, me formar e voltar para a minha tribo, ser professor lá.

Pesquisadora: Você falou sobre ser um orador na sua tribo, que você tem vontade de ser um orador, o que é ser um orador na tribo?

Robson: Ser um orador na sua tribo é como ser um cacique em si, só que foge toda parte política, mas inicia todas as partes das tradições, começar uma tradição, montar uma tradição, lembrar uma tradição e contar a história de uma tradição... hoje em dia, as nossas tradições não se limitam mais só a nossa tribo, elas vão muito mais além, tanto que tem uma igreja católica que um padre, na década de 1930, ajudou bastante no reconhecimento da minha tribo... e... hoje em dia, as missas de domingo são feitas as entregas do corpo de *christi* são feitas de um lado e do outro lado do padre, tem um pajé entregando uma benção indígena, isso foi uma coisa que gerou conflito no início, mas o padre Cícero, lá atrás, falou que, se somos todos filhos de Deus, se somos todos... se somos todos filhos de Tupã, então é melhor continuar do jeito que for, as pessoas começaram a retaliar, só que aí viram que não era uma coisa tão ruim assim... e começaram a se acostumar, aí depois de um tempo, quem pegava o... aí, eu não sei o nome da... quem pegava a hóstia também ia do lado e pegava a benção indígena... aí quando as pessoas começaram a aceitar de uma forma mais clara, a... antes de começar as missas de domingo, tinha uma cerimônia chamada Tore, que é quando a gente dança e canta com os outros, que não são de dentro da tribo e... toda vez que começava o Tore, as pessoas vinham dançar, vinham comer e depois iam para a missa, aí quando a missa acabava, dançavam o Tore novamente... e essa tradição que era só nossa, passou a ser da... de uma igreja católica no interior de Pernambuco e é essa vontade que eu tenho, não só de deixar as tradições em um lugar, mas mostrar para o resto do mundo elas... é uma coisa que eu sei que as pessoas iriam se apaixonar, porque isso não acontece desde 1930, com o padre, isso acontece desde quando os colonizadores portugueses, há muito tempo atrás... e é algo que vem modificando e montando o mundo, é algo que me agrada.

Pesquisadora: E qual é a relação disso com o ser professor?

Robson: O ser professor é ter uma... um reconhecimento, não só do lado de dentro, mas do lado de fora também... ser um orador na tribo é algo que você precisa ter o conceito e o respeito de todos, ser um professor na tribo é algo que você também precisa ter conceito e o respeito de todos, mas fora da tribo, eu não consigo ser um professor só com o respeito deles, eu preciso de um diploma de papel, um conteúdo, preciso de algo que mostre que nesse corpo cabe o nome de doutor R... é isso.

Pesquisadora: Você falou sobre o olhar das crianças quando você as ensina alguma coisa ter influenciado a sua escola, qual que foi essa influência?

Robson: É... sempre que eu... eu escolhi história para mim... e sempre que eu voltava para a tribo, o que era mais... comum de ver eles se apaixonando ou o olhar deles, gostar do que estava ouvindo, era falar sobre Brasil antigo, falar sobre as construções das cidades, estados, sobre como era a catequização das tribos e como era perigoso e como não era aquela coisa inocente que mostram em algumas escolas de ensino médio... e eles ficavam... como eu, hoje, fico na faculdade com algumas coisas e livros que eu estou lendo, abismado! Só que eram abismados, tipo, “nossa, o conhecimento é algo bom, o conhecimento é algo que vai me proteger lá no futuro, caso eu queira”... e sobre a minha tribo ter sido catequizada pelos capuchinhos lá muito tempo atrás... e a gente ainda ter traços disso, por exemplo, nas nossas pinturas, nós colocamos uma... um crucifixo na testa e nas bochechas e um nas costas na parte de cima, e isso foi algo que marcou... tanto que... no meu trabalho de iniciação científica é pesquisar sobre a pressão religiosa e a pressão do colonialismo e como isso vai modificando uma tribo por dentro, porque parece que não, mas modifica muito... e voltando às crianças, sempre que... que eu mostrava, olha que, tipo, ensino médio, sempre que eu mostrava o que eu aprendi de básico no ensino médio para elas, elas ficavam maravilhadas, e é algo que eu fiquei, “meu, é isso que eu tenho que seguir, não dá para ser outra coisa”... eu sempre tive notas boas em outras matérias, mas história sempre foi a minha maior paixão... e passar essa paixão para elas e ver o... a retribuição delas na vontade de estar lá, todo dia para me escutar, foi uma coisa muito bonita... e foi daí que eu decidi.

Pesquisadora: Você falou sobre ser protegido pelo conhecimento, o que é ser protegido pelo conhecimento?

Robson: Hoje em dia, quando as pessoas não entendem o que estão ouvindo, o que estão fazendo, o que estão assinando, o que estão aceitando, elas acabam ficando muito expostas a qualquer tipo de agressão, seja física, seja verbal, qualquer tipo... e quando a pessoa tem um conteúdo, digamos que, pelo menos, básico para responder a outra pessoa de certa altura, ela está, de certa forma, se protegendo... eu quando entrei aqui no... em São Paulo, no

fundamental, eu ainda estava aprendendo o português, eu, literalmente, não conseguia entender por que as outras crianças olhavam para mim e ficavam caçoando... olhavam para mim e ficavam perguntando coisas, tipo “ah, fala um palavrão”, “ah, me xingando”, eu ficava “meu, o que que está acontecendo?”, mas não era diferente do que eu sofria nas escolas lá de Pernambuco, então eu só deixei aí... eu começava a ficar na... na... mais no canto da sala, mais perto do professor, tentando entender mais a matéria, entender mais o que eles estavam falando para mim, entender qual era o tipo de xingamento e entender a língua deles, e depois que eu fui descobrindo me defender na língua deles, eu fui entendendo que o quanto eu conhecer sobre o que eles estão falando vai definir, se eu vou conseguir vencer ou não uma batalha, vai definir se eu vou conseguir ir para frente ou ficar parado... vai definir se eu vou votar certo ou vou votar errado.

Pesquisadora: Você falou que as crianças ficavam maravilhadas e que você também ficava maravilhado quando você aprendia, o que é esse “ficar maravilhado”?

Robson: O ficar maravilhado era... sabe quando você pega um livro de literatura comum? Ou uma crônica? Você começa a ler, cria um mundo totalmente diferente, vê aquilo como “uau”, “nossa, que coisa incrível, como seria bom se fosse realidade”... a história que eu aprendi no ensino médio, no fundamental, foi uma história, eu não digo falsa, mas mal contada... por um tempo, eu comecei a entender os bandeirantes, por exemplo, de uma forma mais heroica do que como eu conheço hoje, que é uma forma mais assassina... e essa história me deixou maravilhado a ponto de querer entender e buscar mais... e foi esse querer entender e buscar mais que me deixou... digamos que com um pé atrás e um pé dentro, mas ainda assim, fascinado pelo o que aconteceu lá atrás e o que acontece hoje por causa de lá atrás... esse lado que me deixa maravilhado é o lado de saber que... o ensino médio você aprende que os portugueses vieram e conquistaram, só que aí na faculdade, ou quando você se aprofunda mesmo, você descobre que não foi bem assim, teve as revoltas indígenas, teve muitas revoltas, guerras, guerrilhas, guerras civis dentro mesmo da colônia... e esse lado, ainda assim me deixa incrível, tipo, tem uma história que eu sou fascinado por ela que indígenas do sul, só esqueci o nome da tribo, acho que é... (???) eles... bom, os europeus trouxeram os cavalos, eles roubaram os cavalos, aprenderam a andar em cavalo em, tipo, tão pouco tempo, e desenvolveram uma técnica para lutar contra, eles se agarravam do lado dos cavalos, seguravam a lança embaixo do braço e conseguiam penetrar de dois a três soldados inimigos e era uma coisa fascinada, tem quadros e pinturas hoje de pessoas que contam como ocorreu aquilo, que são incrivelmente lindas e isso, esse é o lado que me deixa maravilhado pela história.

Pesquisadora: Você teve alguma influência para essa profissão?

Robson: Tive... uma professora... ela quando eu estava aprendendo português, ela era de história também, ela sempre ficava, depois da aula, me ensinando verbos, me ensinando algumas palavras novas, dizendo como resolver tais enigmas das outras matérias e eu ficava... porque em casa, acho que eu sou o único que... eu e minha irmã somos os únicos que foram à escola, terminou o ensino fundamental e o médio... e que foram à escola em si... então, ninguém conseguia me ajudar com os exercícios de matemática, ciências ou qualquer outra... mas essa professora de história, ela dedicava uma hora depois de cada aula, mesmo que não fosse a aula dela, ou com ela, para me passar e me ajudar a... é... e... quando ela faleceu na escola, a gente... fez a homenagem só que a diretora falou uma coisa que ficou no meu coração até hoje... que é... era o lema dela, ela falou que pode te ensinar de conteúdo o mínimo que é isso aqui [gesto], mas se ela te ensinar a aprender, é do seu limite adiante, nunca vai parar... e eu coloquei isso para mim, que eu posso aprender um pouco, mas se eu gostar de aprender é do meu limite adiante...e hoje eu fico surpreso e até minha família também, que eu consigo falar o português bem, às vezes eu tenho que pensar antes da frase, porque se não eu fico trocando as palavras, mas é algo que me agrada lembrar.

Pesquisadora: Você se emocionou, o que que causa essa emoção?

Robson: Eu acho que lembrar da época... lembrar de como eu era e como eu estou hoje... como eu era tão pequenininho e não entendia nada e hoje em dia... caraca, sei lá, acho que se eu pudesse voltar no tempo, eu faria tudo de novo sem mudar nada... o que eu aprendi, o que eu passei, o que eu vivi é uma coisa que... que marcou muito a minha vida e fez eu ser quem eu sou hoje... as pessoas que passaram por ela, não tenho como agradecer o quanto elas deixaram na minha vida.

Pesquisadora: Além dessa professora, teve alguma outra influência?

Robson: Acho que só a matéria mesmo em si.

Pesquisadora: O que é ensinar a aprender?

Robson: Ela dizia como se fosse, por exemplo, eu posso ensinar tudo o que está nesse livro, mas se eu te ensinar a aprender, você vai ver o que está nesse livro e buscar mais, vai ver as fontes desse livro, vai ver o conteúdo do livro e vai entender o que é o livro... não só o conteúdo do próprio livro, mas porque ele foi feito, por quem ele foi feito, do que ele foi feito, de onde ele foi feito, de onde ele vem, esse é o aprender, ir adiante, dela.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar, sobre o porquê você quer ser professor?

Robson: Eu acho que também é mais um espírito de defesa... a nossa tribo, ela só foi reconhecida quando começaram a marcar as terras indígenas por causa de um padre, que tinha

formação acadêmica... caso contrário, ela nem existiria hoje... há muito tempo atrás, alguns fazendeiros estavam subindo o Rio São Francisco e deram de cara com a minha tribo, a terra era roxa de tão boa e que começaram as chacinas, chacinas, a última foi em 2000 e foi por isso que eu saí de lá... e... até os dias de hoje, por exemplo, a constituição dizia que no prazo de cinco anos, todas as terras indígenas deveriam estar marcadas, como terras indígenas... só que isso nunca aconteceu... a minha terra indígena não tem como se defender, não tem como ter alguém de patente alta... para defender ela... e é isso que eu quero ser... não tem uma patente mais alta do que a de um professor.

Pesquisadora: Por quê?

Robson: Porque o professor não está acima nem abaixo, mas ele está lá... ele mostra que o que ele tem a oferecer não é a mesma coisa que um soldado tem a oferecer.

Pesquisadora: O que ele[professor] tem a oferecer?

Robson: Ele tem a oferecer algo que as pessoas gostam de enxergar, mas no seu tempo, como cada criança tem o seu tempo de aprender e enxergar... que é ver o mundo... por exemplo, a gente está nesse... pátio... só que aquela mesa ali é redonda por algum motivo, aquelas plantas estão ali por algum motivo, aquelas árvores estão ali por um motivo, não é algo só de decoração... e o professor faz enxergar isso... no meu ponto de vista... a minha tribo está lá, por um motivo e eu quero fazer com que as pessoas enxerguem isso.

Pesquisadora: Lá no começo você falou que você parou a escola por um tempo e que também destruíam as escolas de vocês, você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Robson: A... na minha tribo, as... geralmente, as pessoas costumavam ser mais, sei lá, mais presentes... lembra quando eu falei que eu tenho parentes em todo canto do mundo? Então, é por conta do coronelismo, o coronelismo afastou muitas pessoas da minha tribo e expulsou outras e algumas fugiram por medo mesmo... meu nome hoje em dia é K. C., porque o meu tio-avô se chamava R. C. e morreu lutando contra os fazendeiros... e... isso até um certo tempo, por exemplo 2000, era muito frequente... de 2000 para 2010, era ameaças constantes, eram desaparecimentos de pessoas, e... algumas pessoas eram muito más no nordeste... e quando eu sofria uma certa pressão por não estar na escola indígena, mas na outra escola, o pessoal costumava falar “escola das outras gente”, porque não gostavam de se comparar, as pessoas não tinham filtro na língua... e falavam coisas extremamente pesadas, sobre mortes de parentes, desaparecimento de outros, nas últimas semanas vimos o nosso presidente falar sobre como o pai do... que ele queria contar... caso ele soubesse... e era esse tipo de pressão que eu tinha na escola, quando algum parente desaparecia ou qualquer outra coisa, que a gente ia conversar com a polícia, conversar com o padre, sempre chegava na boca do mundo porque era cidade

pequena... e... essa pressão sempre caía por cima de mim e dos meus primos, irmãos e... eu e mais algumas pessoas começaram a desistir da escola para não ter que passar por aquilo todo dia, alguns continuaram... mas, eu desisti da escola por isso, porque eu não aguentei a pressão de início... aí eu precisei de um... da ajuda do pajé da minha tribo para voltar e ver que se eu quero vencer nesse jogo eu tenho que jogar nos dois lados.

Pesquisadora: Que jogo é esse?

Robson: É um jogo que as pessoas cismam em ter uma segregação... uma segregação entre pankararus e pessoas não-pankararus... uma segregação que, em certo lado, é bom porque mantém a gente seguro, em certo lado, é ruim, porque também não nos mantém seguros... É uma coisa que deixa as pessoas longes por terem medo e perto por terem medo e atacam... e eu jogo... eu digo, jogar esse jogo, porque quando eu comecei a aprender o português, eu comecei a aprender o português para poder defender... eu comecei a entender o que eles diziam nas cartas que eles mandavam, nos avisos que escreviam e foi indo.

Pesquisadora: E isso tem relação com a sua escolha?

Robson: A relação com a minha escolha liga na parte de se educar, se educar, é... porque eu precisei me educar e precisei educar as pessoas da minha tribo para poder entender o que... algumas coisas não são assim porque são, está errado ser assim... e só com um diploma, de uma universidade boa, de uma... digamos que uma grade firme, que eu conseguiria mostrar que “não, olha só, você diz que eu não sou gente, mas esse papel diz que eu sou gente como você”... é ruim falar assim, mas, é a única forma de falar... de onde eu venho.

ANEXO

ANEXO – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa em Educação

Nome do/a Voluntário/a: _____
 Endereço: _____
 Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 E-mail: _____
 Curso: _____

1. Título do Trabalho Experimental: Adolescentes escolhem a docência como profissão. Por quê?

2. Objetivo: A pesquisa busca saber o que pensam os/as jovens que pretendem exercer a docência como profissão.

3. Justificativa: Faz-se necessário compreender as motivações e influências imbricadas escolha profissional pela docência.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Entrevista individual com jovens que aceitem participar voluntariamente da pesquisa. Será feita uma pergunta sobre a escolha profissional pela docência. A resposta será gravada pelo celular, para que nenhum detalhe de sua resposta seja perdido. A entrevista se encerrará quando o/a entrevistado tiver terminado sua fala, a qualquer momento.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Será reforçado com todos/todas que não existe nenhuma relação da pesquisa e/ou pesquisadora com a instituição em que estão matriculados. O entrevistado, contudo, poderá sentir algum constrangimento ou vergonha ao narrar suas experiências. O benefício é somente o interesse em produzir conhecimento científico sobre os motivos que levam os jovens a escolherem a docência como profissão.

6. Métodos Alternativos Existentes: Não existe outro método para participar da pesquisa. Quem quiser participar, será entrevistado/a e suas respostas constarão no estudo.

7. Retirada do Consentimento: A qualquer momento da pesquisa, seja durante a entrevista ou depois, caso o/a entrevistado sinta-se desconfortável, por quaisquer motivos que possam ocorrer, ele/ela poderá retirar seu consentimento para uso da sua opinião, o que será prontamente respeitado.

8. Garantia do Sigilo: Todas as informações coletadas durante as entrevistas serão utilizadas somente para fins de produção de conhecimento acadêmico, sem nenhuma identificação da pessoa que forneceu as informações, respeitando o sigilo exigido em situações de pesquisa científica.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não haverá despesas em relação à participação na pesquisa. A entrevista acontecerá em local acordado e escolhido pelo entrevistado, em algum dia, a ser agendado de comum acordo.

10. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientador e Aluno) para Contato:

Orientadora: Prof. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – (11) 99605-2049

Aluna: Fernanda Caline Casemiro Silveira – (11) 96831-6193

11. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

12. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do Participante

14. Eu, _____, (Pesquisadora responsável), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;

A resolução CNS nº 466/12 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujo procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.