

Profissão docente: adolescentes e adultos emergentes escolhem ser professores?

Teaching profession: do teenagers and young adults choose to become teachers?

*Elaine Teresinha Dal Mas Dias¹**Fernanda Caline Casemiro Silveira²*

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto a escolha da docência por adolescentes e adultos emergentes matriculados nos primeiros e segundos semestres de cursos de licenciaturas, públicos e privados, com a intenção de identificar e compreender as influências, as peculiaridades das experiências e das histórias de vida, e as determinações externas e internas que induziram a opção pela Educação. Emprega a abordagem qualitativa de investigação e utiliza-se de entrevistas abertas em aprofundamento, com quinze estudantes distribuídos por quatro áreas do conhecimento: Filosofia, Geografia, História e Letras. Destaca quatro Unidades de Significado - Adolescência e processo de escolha profissional, Identificação com o professor, O ambiente e a experiência escolar, Educação como ferramenta de transformação – associadas a Expressões Significativas correspondentes para apontar os elementos captados nas narrativas, com o intuito de demonstrar os percursos dos estudantes no processo de opção profissional. A epistemologia da complexidade, nas proposições de Edgar Morin, ancora a compreensão e as análises das narrativas, pautando-se, em especial, nos princípios operadores – hologramático, recursivo, dialógico, exclusão e inclusão -, nos complexos imaginários (PIT) e na compreensão humana. As análises, em movimento contrário às conclusões da literatura consultada acerca da temática, denotam que há ainda os jovens têm interesse em seguir a carreira e os principais influenciadores são os genitores e o grupo de iguais, em uma dinâmica projetiva-identificatória inspiradora. No ambiente escolar são os docentes que mobilizam o apreço pelo campo de trabalho e imprimem características pessoais ao ato educativo e possibilitam identificação e compreensão da função e do papel do educador, tanto em situações positivas como negativas, em um curso antagônico-complementar. Nota-se, majoritariamente, que a intenção é fazer da educação uma ferramenta de transformação social e educacional.

Palavras-chave: Adolescência; Escolha profissional; docência; pensamento complexo.

Abstract: This research studies the teaching choice made by teenagers and young adults enrolled in the first and second semesters of private and public bachelor's degrees. It aims to identify and comprehend the influences, the life history and experience peculiarities along with the external and internal strengths that led the choice for Education. In addition to the qualitative approach for investigation, it applies deeply open interviews with fifteen students who were majoring in four knowledge fields: Philosophy, Geography, History and Arts. This study highlights four Meaning Units - Adolescence and career choice process, Identification with the teacher, The school's environment and experience, Education as a tool for change - this one associated to corresponding Meaningful Expressions to indicate elements which were captured from the narratives aiming to show the students' background in their career choice. According to Edgar Morin's propositions, the complexity epistemology founds its comprehension and narrative

- 1 Psicóloga. Mestrado (1995) e doutorado (2001) em Psicologia, área de concentração Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação, Artes e História da Cultura (2018) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- 2 Graduação em Tradutor e Intérprete (2013), pós-graduação em Formação de Docentes para o Ensino Superior (2017) e Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2020)

analysis that are mainly guided by the operating principles - holographic, recursive and dialogical, inclusion and exclusion -, by the imaginary complexes - identification-projection processes - and human comprehension. The analyses have shown an opposite movement towards the conclusions from the consulted literature on this subject, it means that there are young people who are interested in the teaching career, mostly influenced by their parents and colleagues of the same age in an inspiring identification-projection dynamic. At the school environment, teachers are the ones who move their pupils' esteem for this work field, transmit personal characteristics to the education act and enable identification and comprehension of the educator's function and role, both in positive and negative situations, on a complementary-antagonistic course. It highlights that, in the majority, the youth intention is to turn education into a tool for educational and social change.

Keywords: Adolescence; Career choice; teaching; complex thought.

Profissão docente: adolescentes e adultos emergentes escolhem ser professores?

A ocultação da subjetividade é cúmulo da subjetividade. Inversamente, a busca da objetividade comporta não a anulação mas o pleno emprego da subjetividade.

E. Morin (2005, p. 328)

Introdução

A eleição de um ofício e a formação profissional correspondente estão de algum modo conectadas às histórias e às experiências de vida individuais e são sustentadas pelos universos intrínseco e extrínseco. Estas conexões, por suas próprias características, podem facilitar, dificultar ou interditar as opções e as preferências laborais, desencadear novas buscas e/ou fomentar desistências permanentes. De toda forma, o exercício de quaisquer funções contribui com a sociedade, seja para sua manutenção, suas promessas de mudança ou seus planos de desenvolvimento à medida que todo ofício e sob diversas probabilidades está relacionado à existência tanto daqueles que a desempenham como dos que consomem os produtos dele derivados (SEVERINO, 2017; OCDE, 2021).

Nessa perspectiva, a opção do magistério constitui-se como uma das mais necessárias e expressivas funções interferentes no crescimento e incremento das sociedades. Como atesta a OCDE (2018), em uma investigação sobre as intenções ocupacionais futuras de adolescentes, os inclinados³ ao corpo docente representavam somente 2,4% da população brasileira, enquanto a média internacional alcançava à época 4,2%. Entre as razões para a discreta intenção figuravam a precarização do trabalho, que inclui longas horas de atividades; o número elevado de alunos por turma; o escasso reconhecimento social e o respeito do alunado e de muitas famílias; e o retorno financeiro inferior ao das ocupações de formação equivalente, como potente entrave para a escalação.⁴

O *Global Teacher Status Index* (DOLTON *et al*, 2018), em pesquisa comparativa entre a concepção e o reconhecimento social da docência em 35 países, demonstrou a classificação de 14 profissões ordenadas de acordo com a valorização dos participantes, a saber: 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.

³ Empregaremos as indicações de gênero no masculino, somente, para facilitar a escrita e a leitura.

⁴ O valor médio de cada profissão pode ser conferido em <<https://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-e-o-salario-minimo/>>.

Em fase complementar da investigação questionou-se qual seria a mais parecida com a de professor. As respostas da população e do próprio corpo docente mostraram que nos países em que o sistema educacional é enaltecido a concepção é a mesma que a de um médico, mas no território nacional a equiparação relacionou-se ao dos enfermeiros, sexto lugar no extrato ocupacional. Os demais participantes equipararam ao dos bibliotecários. Apesar disto, há quem se desvie da obviedade do favoritismo de um fazer com altas probabilidades de ganho material e status social e opte pelas tarefas pedagógicas.

A literatura especializada nacional da última década na área da Educação, para além do panorama sombrio, revela duas dimensões para essa seleção: uma de cunho objetivo e outra de cunho subjetivo. Na dimensão objetiva as investigações concluíram que o interesse pelo curso de Pedagogia e por licenciaturas, em geral, incidem sobre itens práticos e concretos, como o ingresso em instituições privadas de ensino superior; ao menor número de candidatos nas universidades públicas (FERREIRA, 2013; YADA, 2015); à estabilidade do serviço; ao perfil socioeconômico dos estudantes oriundos de escolas públicas e de famílias menos abastadas financeiramente (YADA, 2015; PALAZZO, 2015; SILVA, 2015; NUNES, 2015), enquanto que os alunos descendentes de famílias com maior poder aquisitivo mais elevado desaprovavam (BRANCO, 2015); ao desprestígio da graduação, em particular, em Educação Física escolar, como campo específico de trabalho (LIMA, 2016); e ao desrespeito e à depreciação no que tange à gratificação monetária (CARVALHO, 2017).

Poucas pesquisas enfocaram a subjetividade, como pano de fundo, mas três chamam a atenção: a empreendida por Fassina (2013), cujo intento foi o de esclarecer as concepções de educadoras sobre docência e Pedagogia. A autora afirmou que as participantes as elegeram movidas pelo sonho infantil de ensinar, pela estima à função educativa e por sentirem que contribuiriam com a formação de crianças - subsídios imagéticos que se fixam como um sonho projetivo no apreço pelo cargo e pela formação de crianças. Bianchini (2017) constatou que a predileção pela graduação em Pedagogia não era privilegiada por jovens de determinados grupos, mas que o papel de agente de transformação social, como ferramenta de alteração das próprias vidas, sensibilizou-as a enveredar por essa trilha e permitiu ascensão individual com a conquista de um diploma de nível superior. Os resultados de Oliveira (2018) apontaram para a forte ingerência da família na decisão ocupacional, com ênfase entre as que havia atuantes na educação. Um dado interessante obtido nesses estudos é de a Pedagogia não ser a primeira opção e a validada somente como alternativa.

O painel exposto até aqui evidencia a pertinência da investigação que derivou este artigo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa concentrada na escolha profissional de universitários matriculados nos primeiros ou segundos semestres de cursos de licenciaturas públicos e privados, com a intenção de identificar e compreender as influências, as peculiaridades das experiências e das histórias de vida, e as determinações externas e internas que induziram a opção pela Educação. A epistemologia da complexidade, nas proposições de Edgar Morin, ancora a compreensão e as análises das entrevistas.

Caminhando com Edgar Morin

As sociedades e as culturas promovem e, por vezes, determinam nossa compreensão e nossa representação de mundo. Convocados e premiados por um pensamento simplificador,⁵ que se pauta

⁵ Paradigma simplificador: “[...] o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a

pelo predomínio das operações lógicas de disjunção e redução, somos levados a decifrar o cotidiano, o conhecimento e as ciências distanciado da tessitura que os unifica e incorpora, e a considerar o humano independente do tempo, do sistema, do viver e do sujeito que o edifica.

O paradigma complexo advém do agrupamento indivisível, complementar e conexo do conhecimento pertinente, que é competente para esclarecimentos e contextualizações de ideias, noções e saberes (MORIN, 2005). Orienta-se nas ocorrências e nos eventos diários; na conciliação entre as ações do homem e da natureza, mas, sempre dissociadas de hierarquizações, nivelamentos e unilateralidades; no enaltecimento da dúvida como canal de abertura às verdades absolutistas; e na superação de fragmentações e reducionismos. Outra peculiaridade é a conjunção de sujeito e de objeto em sistemas abertos, pois levados em conta separadamente fecham-se em preceitos herméticos e incompletos, quando deveriam ser compreendidos na interdependência recíproca, na composição mútua, na assimilação com o natural, o social e o familiar.

Nessa atmosfera, o ser é concebido como trinário, porque é decorrente da interdependência e da circularidade que associa indivíduo, sociedade e espécie, em oposição ao pensamento biológico que concebe o indivíduo entre duas vertentes: a que ressalta o indivíduo e a que sobressai a espécie. Morin (2017), todavia, indica a complementaridade dessas linhas de exploração, tendo o indivíduo como produto e produtor biológico, como ser interrelacional que semeia cultura e como habitação do sujeito. Esta, por conseguinte, extrapola a condição física e ratifica-se na objetivação do *eu* objetivo e na subjetivação do *Eu* subjetivo, por estar ligada à linguagem e às manifestações culturais, e por franquear um tratamento consciente a si mesmo.

A noção de sujeito, à vista desses elementos, parte da acepção de egocentrismo, que é o de estar no centro do mundo, atravessar o sentido estrito do termo, autorizar a emissão do pronome pessoal no singular é vedada a qualquer um da espécie ou da sociedade dizê-lo em seu nome, embora o outro consista em uma de suas partes e complementar ao todo. Esta ocupação central é indispensável, porque trata da capacidade intelectual de objetivar-se, conscientizar-se e distinguir o que é interior e o que é exterior.

As relações e as interações entre o interno e o externo, o conhecimento adquirido e a consciência das experiências vividas compõem a subjetividade (MORIN, 1996; 2017), aqui concebida como uma aparelhagem organizadora e desorganizadora da interioridade e da exterioridade do sujeito, que possibilita ou interdita seu desenvolvimento pessoal, preserva o passado que intervém no presente, projeta o futuro e avista o singular e o especial (DIAS, 2008).

Completa ainda o referencial ora empregado: os *complexos imaginários*, o *imprinting cultural*, a *ecologia da ação*, a *compreensão complexa* e os *operadores da complexidade*.

Os *complexos imaginários* são denominados processos de projeção-identificação-transferência (PIT), que extrapolam a instância imaginária e imergem na vida prática e emocional do humano, e só podem ser explicados associadamente e em rede. A projeção expõe os estados psíquicos inconscientes e por meio de processos transferenciais adere a representações, símbolos, imagens, pessoas e isto ocorre quando o indivíduo percebe nos outros aspectos que não capta em si mesmo (MORIN, 2001).

O *imprinting cultural* precisado como “[...] marca indelével imposta, primeiro pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. [...] A isso se acrescenta e combina a aprendizagem,

unidade” (MORIN, 2008, p. 12).

que elimina *ispo fato* outros modos possíveis de conhecer e de pensar.” (MORIN, 2005, p. 302).

A *ecologia da ação* é explicada como uma ação cultural ou uma situação qualquer que foge “[...] ao controle do autor, provoca efeitos inesperados e, às vezes, até mesmo contrários aos esperados.” (MORIN, 2005, p. 301).

A *compreensão complexa* que, dada sua multidimensionalidade, contém as compreensões objetiva e subjetiva, não circunscreve o outro somente às suas características ou aos seus atos, mas busca englobar o conjunto de ângulos individuais para entender o humano.

Os operadores: *hologramático*, porquanto a sociedade se encontra e permanece no indivíduo e na coletividade e refere-se às intersecções possíveis (ou ausência delas) entre parte/todo e todo/parte; *recursivo*, que é produzido por aqueles que o produzem, contemplam as interações e retroações entre causa e efeito, produtos e produtores de uma situação, de um evento ou de um fato (MORIN, 2015b); e *dialógico*, uma vez que o relacionamento entre ambos é múltiplo, complementar e antagônico e está nas relações, no conhecimento, nos acontecimentos. E os princípios da *exclusão* e da *inclusão* revelados na interdependência entre o *Eu* e o *eu* na ação que despreza e recusa o outro inscrito em mim e na identificação de quem sou.

Nesse panorama, um indicativo vital é o que Morin (2017) denomina de *reforma do pensamento*, que congrega os postulados do pensamento complexo e tem como base a substituição de um pensar disjuntivo, mutilador e reducionista para um pensar multidimensional, que preza as diferenças, é tecido em conjunto e considera a complementaridade dos antagonismos.

O processo de escolha profissional

A opção por uma carreira, quase sempre, incide no período da adolescência ou na idade adulta emergente,⁶ com a finalização do ensino básico e como uma das portas de entrada ao amadurecimento. Esse tempo pode ser entendido como uma brecha, um flagrante que admite a avaliação e as implicações de novos projetos condicionados às contingências, às satisfações, às idealizações, à identificação parental, ao próprio trabalho e à empregabilidade, congruentes com as condições de vida ou delas apartados. Destarte, comumente, ao se fixar em uma trajetória elege-se também com o quê, para quê e como se quer trabalhar e cria-se um esboço de futuro com a pretensão de ser como alguém idealizado e respeitável ou ao contrário ser muito diferente do conhecido e corriqueiro, e acomodar as características pessoal e profissional prospectadas.

Independente da extensão da faixa etária admitida pelos órgãos oficiais acerca da adolescência, as transformações biológicas, sociológicas e psicológicas, com realce ao rompimento e ao desprendimento das figuras parentais, do corpo infantil e da identidade infantil (ABERASTURY, 1981), têm potencialidades de interferir na evolução individual e dirigir o sujeito à infantilização ou à maturidade precoce, à separação repentina ou tardia da família e à aproximação ou não de um trabalho.

Nessa esteira, a liberdade e a autonomia atrelam-se a eventualidades da cotidianidade, à presença de fatores limitadores do processo, à exuberância de percursos mais prestigiados, às pretensões das pessoas significativas, ao círculo de amigos, à escola (SOARES, 2002; BOCK, 2018; NEIVA, 2013).

Vê-se, então, de uma parte, que as escalões impetradas pelas aspirações dos genitores presentificam

6 Adota-se neste artigo o período da adolescência compreendido entre os 10 e os 18 anos e idade adulta emergente dos 18 aos 22 anos, como denominado pelo *Journal of Adolescent Research*.

o *imprinting cultural* como exigência familiar tendente a limitar as pretensões e o arbítrio dos adolescentes ou como processo de projeção-identificação, quando é coincidente com a dos pais (ABERASTURY 1990). E de outra parte, essa inclinação seria capaz de escapar ao controle e intensificar as vontades e os desejos dos estudantes e transformar-se em *ecologia da ação*. Estas situações podem desencadear sentimentos ambivalentes derivados da imposição a um direcionamento específico ou do desapontamento causado aos pais por traçarem outras direções e gerar atitudes e comportamentos submissos, apáticos, agressivos, de rebeldia ou de negação à continuidade dos estudos ou a procura de um encargo.

O círculo de amigos também tem força de intervenção, já que os jovens buscam, muitas vezes, um grupo com o qual se identificar, que os reconheça como igual e partilhem dos mesmos gostos e desgostos, valores equivalentes e volições similares. O pertencimento a um coletivo, com causas e formas de pensar correlatas, são muito expressivas para o sujeito que adolece, visto que enveredar por direção oposta eleva as chances de exclusão (ABERASTURY, 1990; NEIVA, 2013).

A escola, no que lhe toca, exerce notável influência no processo de seleção ao associar competências, habilidades e atitudes, conectar as ocupações às qualidades acadêmicas individuais, energizar as intenções laborativas, as informações sobre as distintas carreiras, os meios de produção e o mercado de trabalho. É participando das aulas que se tem contato com as diversas áreas do conhecimento e as impressões causadas pelo cruzamento das relações professor-disciplina, professor-aluno e aluno-disciplina. Esta dinâmica pode inspirar e cultivar representações no alunado aptas a dirigi-los às mesmas especialidades, sobretudo se os docentes exercerem a função com paixão e demonstrarem um liame com sua atuação e seus saberes. Em trajetória inversa, a indiferença, o aborrecimento e a amargura pelo exercício docente poderá engendrar ojeriza pela ciência coligada.

Observa-se que os eixos família, pares, escola e as expectativas pessoais associam-se à complexidade de suas organizações na circularidade temática, na complementaridade do todo e das partes, na dialogicidade entre contraditórios e na constituição de sujeito e dão os contornos das personalidades, desenham os traços dos que se dedicam à área educacional e expandem os vínculos que os une.

Rumos da pesquisa

A intenção de elucidar as motivações e as predominâncias no processo de decisão ocupacional por jovens e a natureza do objeto da pesquisa orientaram a eleição dos procedimentos metodológicos, tendo a abordagem qualitativa e as entrevistas centradas e de aprofundamento (MORIN, 2002), como favorecedores das descrições e das narrativas dos recursos internos e externos, que encaminharam adolescente e adultos emergentes à docência. A demanda motivadora foi: “Gostaria que me contasse sobre a sua escolha profissional para ser professor”.

O rastreamento dos participantes processou-se de duas formas: indicação e convite em redes sociais. Na primeira, o contato foi pessoal e direto e na segunda, postou-se uma breve descrição da pesquisa e um convite de participação em grupos fechados de alunos de cursos de licenciaturas em ciências exatas, biológicas e humanas no *Facebook*.⁷

⁷ 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.

Os interessados, em número de 15, expressaram solicitude para as entrevistas e são identificados, por pseudônimo, no quadro 1.

Quadro 1: identificação dos participantes

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GRADUAÇÃO	SEMESTRE	UNIVERSIDADE	RESIDENTE
Letícia	20 anos	Letras	1º	Privada	Suzano/SP
Paula	18 anos	História	1º	Pública	São Paulo/SP
Wilson	19 anos	Letras	2º	Privada	São Paulo/SP
Pedro	18 anos	História	1º	Pública	São Paulo/SP
Flávio	18 anos	História	1º	Pública	São Paulo/SP
Vagner	18 anos	História	1º	Pública	São Paulo/SP
Lucas	18 anos	História	1º	Pública	São Paulo/SP
Isabel	18 anos	Geografia	1º	Pública	São Paulo/SP
Miriam	21anos	Letras	1º	Pública	São Paulo/SP
Virgínia	19 anos	Letras	1º	Pública	São Paulo/SP
Helena	18 anos	Letras	1º	Pública	São Paulo/SP
Yuri	18 anos	Filosofia/Tecnologia	1º	Pública	São Bernardo do Campo/SP
Vera	19 anos	Letras	1º	Pública	São Paulo/SP
Carolina	18 anos	História	2º	Privada	Diadema/SP
Robson	20 anos	História	2º	Privada	São Paulo/SP

Fonte: elaboração das autoras

Como se observa a concentração residiu na área das Ciências Humanas, fato que não surpreende devido às orientações teórico-conceituais característicos das atividades pedagógicas. Impressiona, contudo, a graduação em história e o ingresso em instituições de ensino superior públicas, quesito contrastante com a literatura revisitada.

Compreensão da escolha pela docência: unidades de significado e expressões significativas

As análises das entrevistas ocorreram mediante a leitura e a releitura sistemática das transcrições literalizadas (SZYMANSKI, 2018; FORGHIERI, 1993; SCHMIDT, 1990) e o emprego de parte do procedimento denominado Unidades de Significado – US, (GIORGI, 1985), particularmente, o reconhecimento dessas unidades e a transformação das expressões e impressões emitidas para uma linguagem de cunho psicológico com proeminência do fenômeno estudado.

A limitação aos dois passos listados se deve à constância nas US de verbalizações que exigiam atenção e requeriam vigilância e cuidado por espelharem, com frequência, conteúdos latentes ou velados e convocarem uma compreensão ou interpretação detalhadas, que favoreciam a apreensão de minúcias pessoais. Tais manifestações são denominadas Expressões Significativas – ES (DIAS, 1995) e designam pensamentos, emoções e/ou sentimentos que demarcam as vontades, os desejos, os afetos, o entendimento do contexto e as pretensões e compreensões dos participantes e que, porventura, permaneçam desconhecidos, escamoteados ou inconscientes. Cabe acentuar que apesar da estratificação da US e das ES elas são complementares e simultâneas, e a separação tem como escopo uma melhor explanação.

Adotando esse encaminhamento, as US foram assim nominadas: (a) Adolescência e processo de escolha profissional, (b) Identificação com o professor, (c) O ambiente e a experiência escolar, (d) Educação como ferramenta de transformação. As análises de cada uma são apresentadas na continuidade, juntamente, com as ES correspondentes:

(a) Adolescência e o processo de escolha profissional

As narrativas se devem às experiências infantis, à própria adolescência, à família, às aptidões, aos valores pessoais, à remuneração, aos professores e ao ensino básico, como referência temporal do movimento decisório, corroborando com a produção acadêmica (BOHOSLAVSKY, 1987). A seleção foi tratada como um conjunto de fatores que se complementam e dizem respeito a um encadeamento histórico, social e cultural do momento da vida e das fronteiras avizinhas, como é possível se absorver das ES:

Letícia: “quando eu tinha catorze anos [...]”;

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 [...]”;

Lucas: “[...] eu me interessava, já no fundamental, pelas humanidades e aí já no ensino médio, eu escolhi história [...]”;

Carolina: “[...] no ensino médio, eu já tinha a ideia de que eu queria ser professora”.

A possibilidade de haver identificações com uma profissão em fase anterior à adolescência, como destacou Soares (2002), são patenteadas nas ES de Isabel e Robson. Ambos, respectivamente, lembram da brincadeira favorita relacionada com a futura opção e a experiência escolar na comunidade indígena desde cedo, como fator relevante para sua posterior eleição:

Isabel – “[...] desde pequena também eu brinco de escolinha, era minha brincadeira favorita, eu pegava uma lousa, pegava canetões e ia escrevendo [...]”;

Robson – “É... ela [a escolha profissional] começou quando eu bem pequeno [...]” e ratificam pesquisa anteriores.

A menção à família surge em alguns e acena com a intercessão impositiva, favorável, desfavorável ou variável desse núcleo, com diferentes níveis de expressividade de sujeito a sujeito e com reações concordantes ou avessas às esperadas, como amostras das dificuldades de alguns genitores permitirem voos mais ousados ou divergente e de aceitarem o crescimento e a independência dos filhos. No caso de Letícia a ação escapou ao controle de seu pai e derivou para a interrupção do curso de engenharia projetado por ele e traduzida de maneira aguda por ela: “Eu falei, não, não gostei... então, pai, eu não gostei, não é para mim, descobri que eu não sou de exatas, entendeu?”.

Com Pedro, Isabel, Helena e Yuri o crédito foi positivo e, ao que tudo indica, sem se configurar como subjugação ou sujeição. Em outras palavras, os jovens identificaram-se com a ofício dos genitores e mostraram essa preponderância, em um fluxo decisório que envolveu projeção e identificação, ambas captadas por intermédio da educação como aparelho de mudança de condição social, psicológica e econômica. A transmissão e a identificação de valores consistentes que dignificam o fazer educativo fundaram-se em uma sólida visão da profissão abalizada pelas marcas da cultura e como dispositivo de mutação das condições social e econômica:

Pedro “[...] a docência é algo presente na minha família, a minha avó era professora, minha mãe é professora também”;

Isabel: “[...] meu pai é professor, então eu sempre meio que tive um exemplo de vida de professor em casa [...]”;

Helena: “[...] meus pais, eles não tinham muita condição, mas eles se formaram e os dois são, tipo, pós-graduados... 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, [...]aquilo que ele agrega da vida e transmite traz muito conhecimento[...]”.

Os discursos de Virgínia, Carolina e Vera certificaram a superação da ausência de exemplo e apoio familiar para seguir os estudos universitários e enfrentaram os dissabores ancorados nas vivências escolares:

Virgínia – “[...] eu acho que eu tenho uma tia... eu não tenho ninguém assim que seja da minha família mesmo, ninguém é formado na faculdade”;

Carolina – “[...] mesmo que em casa, a gente fosse desacreditada [pela escolha da docência], [...] porque ele [o adolescente] chega em casa e os pais não acreditam nele [...]”.

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 [...]”.

Outro elemento que compõe esta US concerne ao retorno financeiro. De acordo com Bock (2018), Bohoslavsky (1987) e Soares (2002) o adolescente tem uma consciência relativa sobre a compensação monetária. Nesta pesquisa, todavia, oito estudantes mencionaram os vencimentos docente como algo negativo e não relativizado:

Letícia: “[...] eu fiquei pensando nessa questão de dinheiro, né, que muita gente não quer dar aula né [...]”;

Paula: “[...] os professores recebem muito mal [...]”;

Pedro: “[...] tem a questão de salário, mas isso acho que dá para superar [...]”;

Flávio: “[...] eles recebem mal, eles não são valorizados [...]”;

Isabel: “[...] eu via que era uma realidade muito dura pros professores, uma rotina muito cansativa, ganhava pouco em cada escola [...]”;

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 ‘ah, a área é muito desvalorizada’, eu não ia ganhar bem e tal [...]”;

Carolina: “[a professora] teve que procurar um sustento melhor para conseguir sustentar a família dela [...]”.

As declarações abonaram os dados de Dolton (2018) e da OCED (2018) sobre essa discussão. Contudo, em contraste com a literatura e apesar dessa partícula importantíssima das razões que levam à triagem de uma profissão e não de outra, ficou registrado que o peso da realidade econômica não foi um impeditivo na opção dos estudantes, pois o valimento maior foi colocado nos anseios e nos interesses individuais, apesar da desvalorização financeira, do descrédito popular e dos relatos dos docentes em exercício.

É oportuno ressaltar que não se pretende generalizar os relatos obtidos, mas desvelar que jovens têm a pretensão de se tornarem professores, mesmo que estudos e pesquisas indiquem o oposto, seja porque se reconectam com os pais, conectam-se com os professores ou porque são atinentes às PIT.

(b) Identificação com o professor:

Esta US vincula-se às experiências vividas com os professores e associa-se às anteriores. Nela os docentes aparecem como inspiração profissional, pois no desempenho da função formativa auxiliam o alunado no processo de desenvolvimento social e individual, como amigo e como alguém que vê potencial a ser desenvolvido nos discentes.

A habilidade do corpo docente e a dedicação de certos docentes intensificou o interesse (NEIVA, 2013), em uma dinâmica recursiva e projetivo-identificatória contínua e constituinte do ser e do fazer desencadeados por estilos, comportamentos e conhecimentos, e pelo registro da beleza da função e do papel do educador. Concorde-se com Moreira e Chamon (2015, p. 19) ao postularem que os mestres “[...] trabalham diretamente na formação e educação, exercendo importante função de auxílio aos alunos nos processos de desenvolvimento humano e socialização.” (2015, p. 19), o que os torna elementos capitais nesses espaços.

Os estudantes denotaram o envolvimento e as facetas que originaram seus arbítrios nas ES:

Paula: “[...] eu tive professores que me inspiraram demais [...] eles se tornaram grandes exemplos.”;

Pedro: “[...] eu tive bons professores que me ajudaram muito na hora do vestibular.”;

Flávio: “[...] eu encontrei dois professores, só que 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.”;

Isabel: “[...] cada professor deixou a sua marca no jeito de ensinar ou no jeito de conversar comigo.”;

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 professoras mais da área de humanas”;

Carolina: “[...] eu tinha uma professora de história, e ela tinha uma história de vida... [...] eu quero me sentir realizada como esses professores estão realizados [...]”;

Vagner: “[...] foi com alguns professores que tiveram esse papel de mostrar pra gente que a gente podia”;

Reforça-se, como já apontado, que particularidades subjetivas estão envolvidas na decisão e despontam no estado *realista-sentimental* caracterizado pela vida afetiva e definido como “[...] uma espécie de plasma psíquico que se situaria entre a magia e a consciência subjetiva; ela se parece com uma e com a outra, mas não se resume uma nem à outra.” (MORIN, 2001, p. 96). Tal conjugação atualizou-se nos discursos e foi intermediada por reflexões enaltecidas aos professores, sempre congruentes com as experiências de vida ligadas à projeção e à identificação.

O liame entre docentes e discentes instala-se, segundo os participantes, em mais um elemento instigador: o professor amigo. Assim,

Paula: “[...]alguém que estava lá para me ensinar, alguém que estava lá para me ajudar, e ao mesmo tempo ter um amigo [...] e ao mesmo tempo um professor [...]”;

Vagner: “[...] o meu professor de história era muito meu amigo, mais que professor ele era muito amigo meu [...]”;

Flávio: “[...] esse relacionamento com os professores [...] era uma ligação ..., eu gostava muito dos meus professores [...]”;

Isabel: “[...] 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 [...]”.

Miriam: “[...] esses professores que me marcaram foram professores que se preocuparam comigo [...]”.

Vera: “[...] no ensino médio que isso se agravou [a depressão] [...], minhas professoras começaram a perceber a mudança e aí elas começaram a me dar uma atenção [...]”.

Nota-se, como idealizado, que os estudantes que buscaram a área educacional tiveram experiências gratificantes e apoiadoras, durante a trajetória escolar, que os inspiraram e fortaleceram a intenção de seguir a profissão, com o intuito de diferenciarem-se na formação de futuros alunos, não somente objetivamente e em conexão com os conteúdos programáticos das disciplinas, mas também subjetivamente, como se sentiram pelo acolhimento e pela confirmação de seus projetos. Chama a atenção, portanto, a ênfase dada à amizade, concomitante à empatia, à afetividade, que abrange, em seu âmago, a compreensão complexa da atividade desenvolvida, que conectava os atributos do humano dos dois grupos. É possível depreender, nesse quadro, que os profissionais não se limitaram à redução de um fazer às próprias especializações, mas que suas atenções se dirigiram também à formação e ao amanhã dos adolescentes.

Agregado à amizade se constatou o olhar voltado às potencialidades, igualmente, sobrelevadas que adensaram a confiança e a possibilidade de pertencer à comunidade dos que atingem o ensino superior e na educação. As ES dão o tom que incentivou, guiou e autorizou, interna e externamente, o direcionamento para a graduação, como se lê a seguir:

Letícia: “Você é muito boa, [...] a sua pronúncia é muito boa, interage, [...] eu acho que você tem o dom’ [...]”;

Flávio: “[...] eles me encorajaram bastante, falaram que eu tinha que deixar de lado a timidez e ir atrás do que eu gosto [...]”;

Vagner: “[...] alguns professores tiveram esse papel de mostrar pra gente que a gente podia”;

Yuri: “você é um menino bom, você tem perspectiva de futuro, você vai longe’ [...]”.

A visão docente acerca das potencialidades do alunado, todavia, nem sempre são anunciadas, mas quando isso acontece vê-se que é um incitamento significativo para o alunado que, muitas vezes, vê-se sem perspectivas e sem orientação. Como se viu a adolescência é um tempo que aceita e permite o ajuizamento de projetos e indicações de vias que sugerem a profissionalização. As entrevistas sinalizaram a percepção dos professores, a atenção dispensada aos alunos e o abrigo necessário que derivou o reconhecimento do outro e desvelou traços pessoais distintivos, que auxiliaram o desenvolvimento escolar e psicossocial. Da parte dos alunos percebe-se identificações, que agregadas ao olhar dos que os notam tornam-se propulsores de vida.

(c) O ambiente e a experiência escolar

Esta US mostrou-se importante desde o início das entrevistas por mostrar-se inspiradora para a disposição de um fazer pedagógico, não obstante a existência de experiências escolares desagradáveis.

É necessário considerar que cada participante experienciou o ciclo básico em instituições distintas entre si e que estas proporcionaram conhecimentos e práticas também diferenciadas. Entretanto e apesar disto, todas foram construídas em um contexto sociocultural e incrementadas e desenvolvidas pelos membros da comunidade docentes de cada escola e pelos interesses e empenhos singulares dedicados ao

aprendizado. As ES de Letícia e Wilson ampararam essas situações:

Letícia: “eu tenho vontade de dar aula em ETCs, assim, como estudei em ETC, eu sei como é o ensino lá; [...] É um lugar que eu realmente me sinto à vontade para ir e produzir lá.”

Wilson: “eu mesmo comecei ir atrás do meu próprio conhecimento, porque pelo que eu vi, o que tinha na escola não era suficiente.”

Agrupa-se também a essa US a disciplina elencada como referência a determinado conhecimento (MORIN, 2000) e ao direcionamento, consciente ou inconsciente, do aprofundamento dos conteúdos relacionados à área do saber eleita. A presunção de Neiva (2013) aviva o entendimento de que a experiência com as disciplinas influencia a dominância de uma ou mais delas. E a afirmação de Morin (2012), assevera que o sujeito conduz em si e em seus julgamentos tudo aquilo que aprende no período formativo e fora dele (MORIN, 2017). Pedro e Robson relataram:

Pedro: “[...]eu percebo, olha, tem uma continuidade...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 [...]”.

Um outro elemento fecundo, já apontado, que pode direcionar o fluxo profissional refere-se às habilidades vinculadas às especificidades das áreas, como por exemplo, as afinidades e facilidades com línguas estrangeiras, o gosto por literatura, pela matemática ou quaisquer outros campos difundidos no dia a dia e na própria desenvoltura individual, porque integram o conjunto das possibilidades que são lançadas como viáveis. É pertinente considerar, também, a importância dos outros significativos – genitores, educadores e colegas -, para que o sujeito reflita e perceba as qualidades que lhe são inerentes e que compõem seu universo pessoal e relacional entre os mundos exterior e interior, exterior e exterior e interior e interior. Expressam-se os estudantes

Paula: “[...]quando você explica para uma pessoa algum determinado assunto e aí você percebe que ela entendeu ... 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[...]”;

Flávio: “eu gostava muito de ajudar meus colegas em coisas que eu sabia... e aí quando eu fazia isso e eu percebia que eles entendiam, eu me sentia realizado”;

Miriam: “[...] aí foi onde eu comecei a explicar, eu gostei, eu achei diferente [...] porque eu consegui explicar e alguém conseguiu entender, que bom[...]”;

Pedro: “[...] Nossa, a gente conseguiu ir bem na prova porque você deu uma boa explicação da matéria”;

Robson: “[...] sempre que eu mostrava o que eu aprendi de básico no ensino médio para elas, elas ficavam maravilhadas [...]”;

Letícia: “[...] eu comecei a dar aula para níveis básicos [...] 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 [...]”.

Isabel: “[...] eu sempre gostei bastante de dar aula também, eu ajudo meus amigos quando eles estão com dúvida em alguma matéria [...]”;

Helena: “[...] o professor ele deu a oportunidade de alguém dar

uma aula de tal assunto em vez dele [...] o pessoal superatento e prestando atenção e falava assim 'ah, você dá aula melhor que o professor' [...]"

Yuri: "[...] dando aula na escola dominical, eu acabo pegando amor e apreço pelo ensino [...]"

As descrições anunciaram a percepção, a reflexão e o delineamento de condutas e atitudes relacionais diante de si mesmos e dos demais, bem como salientaram as permutas, o intercâmbio de conhecimentos e o valor que as avaliações e opiniões inspiram ou instigam à docência. E evidenciam, também, o quão formidável é a presença de um educador que tem paixão por sua atividade, que a desenvolve com atenção permanente dos alunos e que vai, de alguma forma, além de suas funções ao estabelecer um convívio e uma relação estreitos.

(d) A educação como ferramenta de transformação

Ressalta-se no discurso dos entrevistados formas de alterar certos enfoques da realidade educacional, que, como anunciaram Bohoslavsky (1987) e Morin (2012), respectivamente, são próprias do período e do próprio homem:

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... [...]"

Flávio: "[...] então é outra inspiração que eu tenho em querer ser professor, querer ser tão bom e ajudar tanto as outras pessoas [...]"

Vagner: "[...] eu vi na profissão de professor, uma chance de conseguir impactar na vida das pessoas, de conseguir mudar algumas coisas... [...]"

Lucas: "[...] eu vejo no caminho que eles abriram uma oportunidade de também abrir novos caminho [...]"

Yuri: "[...] eu quero ser um guia, né, eu quero ser um ajudador dessas pessoas, conforme outrora foi dito, eu fui ajudado [...]"

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 [...]"

Virgínia: "[...] os professores que conseguem moldar várias coisas na gente, atingir a gente de uma forma que... [...] através da educação, eu acho que é o jeito mais incrível de fazer isso e é esse o motivo."

As ES destacadas sugerem também a presença dos complexos imaginários, sobretudo da projeção-identificação entre docentes e discentes, e a força do processo recursivo em marcha. Em outras palavras, o relacionamento com o professor e a implicação causada por suas atitudes favoreceram, de alguma maneira, o anseio de dar significados semelhantes aos obtidos por outros estudantes, seja na mudança do sentido e do curso da vida na amplitude das visões de mundo. Estas presumem uma *reforma do pensamento* que, distante e diferente das que foram habituados na cotidianidade escolar, enfatiza o caráter gregário da profissão.

Há, também, um movimento dialógico nessa dinâmica, porquanto os participantes da pesquisa se sentiram realizados profissionalmente a natureza do trabalho e os salários não são compensadores como em outras atividades. Os antagonismos e as defrontações com as adversidades são simultâneos ao prazer e à vontade de exercer a função e, portanto, não são excludentes. Todavia, podem gerar dúvidas e incertezas que venham a mudar a rota ou acentuar e dar vida à escolha, como no caso dos estudantes partícipes.

Outro fator dialógico centrado em características humanas está, ainda, na relação egoísmo e

altruísmo, isto porque a intenção direcionada a auxiliar o outro não elimina a satisfação pessoal, posto que a subjetividade se mantém atrelada às escalações profissionais por comportar informações e componentes do passado marcadas pelo *imprinting cultural*, pela chance de traduzir-se em uma *ecologia da ação* e nas PIT, que margeiam as posturas do presente e fornecem subsídios para a seleção de um trabalho vindouro.

As US apresentadas ultrapassaram as determinações teóricas por operarem dialogicamente na decisão e tratarem do conjunto e do contexto global dos eventos. As ES exprimiram os sentimentos e os afetos que impulsionaram as decisões e os intrincados nexos que edificaram o planejamento laboral.

Considerações

Os resultados de pesquisa e relatórios internacionais e nacionais sobre o interesse e a eleição do magistério por adolescentes e adultos emergentes revelaram-se incertos haja vista a falta de apreço social e econômico, a desqualificação diante de outras categorias trabalhistas, as vulnerabilidades a que estão sujeitos, a desmoralização da categoria, o descomprometimento de muitos. Estas razões impõem o aprofundamento da questão, pois quanto mais e mais bem esclarecidos os motivos que afastam a juventude das salas de aulas propostas e medidas poderão ser implantadas para amenizar as irregularidades, disfunções e os padecimentos dos membros que integram a comunidade escolar, bem como a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em meio ao avanço tecnológico e a constante atenção em adicionar 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 deve ser relegado a patamares inferiores e, nesse viés, a subjetividade precisa ser incorporada objetivamente para atrair maior quantidade de estudantes.

Infere-se que o modesto interesse pelo ofício tenha sido atravessado pelo desencanto de inúmeros professores, que exerceram suas funções e desempenharam seus papéis burocraticamente como meros passadores de saberes, sem contextualizações e sem a compreensão humana que encaminha à cabeça bem-feita. Destarte, é imperioso que mais investimentos sejam delineados na formação dos educadores para que o desconsolo não desmoredone ou precipite intuítos e planos laborais.

Referências

ABERASTURY, A.; Et al. **Adolescência**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

BIANCHINI, R. L. C. 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, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez. 2018.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação profissional**: a estratégia clínica. Tradução de José Maria V. Bojart. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

BRANCO, A. C. 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/11738.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://portalm.s.saude.gov.br/saude-para-voce/crianca-e-adolescente#o-que-e-adolescente>>. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

CARVALHO, L. F. 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?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 08 de outubro de 2018.

DIAS, E. T. D. M. A dúvida da continuidade dos estudos universitários: uma questão adolescente. **Dissertação** (Mestrado). Universidade de São Paulo. Mestrado em Psicologia, São Paulo, 1995 (versão impressa).

DIAS, E. T. D. M. Subjetividade, Docência e adolescência: impactos no ato educativo. **Notandum Libro 11**, 2008, p. 01-86. CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto. INSS 1516-547. Acesso em 12 de julho de 2019. <http://www.hottopos.com/notand_lib_11/elaine.pdf>.

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

FASSINA, R. 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 médicos 2018. Disponível em: <http://www.fenam.org.br/site/noticias_exibir.php?noticia=1582>. Acesso em 03 de maio de 2019.

- FERNANDES, N. S. M. 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, M. F. 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.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- GIORGI, A. (org.). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. **Proceeding of the International Associations for Qualitative Research in Social Science**. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985, p. 9-21.
- LIMA, S. A. 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.
- MOREIRA, A. M.; CHAMON, M. Q. de O. **Ser professor: representação social e construção identitária**. Curitiba: Appris, 2015.
- MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estud. pesqui. psicol.** [online]. 2004, v. 4, n. 1, p. 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, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice A. de S. Doria. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org). Tradução de Jussara H. Rodrigues. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-287.
- MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade a identidade humana**. Tradução de Juremir M. da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. 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, pp. 89-103.
- MORIN, E. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. Tradução de Juremir M. da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NEIVA, K. M. C. **Processos de escolha e orientação profissional**. 2. ed. ampl. São Paulo: Vetor, 2013.
- NUNES, D. de F. 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>>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, C. D. M. 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, J. 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.

SCHMIDT, M. L. S. A experiência de psicólogos na comunicação de massa. **Tese** (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Doutorado em Psicologia, São Paulo, 1990 (versão impressa).

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

SILVA, M. C. 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, São Paulo, 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.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2002.

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

YADA, J. K. 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.