

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

BEATRIZ GUEDES DE SEIXAS

**Projetos de vida de docentes: um estudo na
perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores
do Pensamento**

**São Paulo
2022**

BEATRIZ GUEDES DE SEIXAS

**Projetos de vida de docentes: um estudo na
perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores
do Pensamento**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Prof^a. LD. Valeria Amorim Arantes

**São Paulo
2022**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Beatriz Guedes de Seixas

Projetos de vida de docentes: Um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos
Organizadores do Pensamento

Dissertação apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Psicologia da Educação
Orientadora: Prof^a. LD. Valeria Amorim Arantes

Aprovada em: _____ / _____ / _____.

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Amar e mudar as coisas me interessa mais

Amar e mudar as coisas...

Belchior

Ao longo dos três anos de mestrado me senti em um processo metacognitivo, metalinguístico e metanalítico. Confesso que não estou certa sobre o emprego desse último adjetivo e peço uma licença poética para utilizá-lo. O que quero dizer é que foi inevitável pensar e entender mais sobre quem eu sou durante e a partir dos estudos sobre psiquismo humano, projetos de vida, construção da personalidade moral e diversas outras temáticas que me acompanharam na pós-graduação. Tenho clareza de que passei por uma transformação, mas não significa que eu me sinta outra pessoa. A sensação é que mudei as lentes dos meus óculos e agora me enxergo de forma mais nítida - como míope, essa analogia faz bastante sentido para mim. Com essas novas lentes também enxergo os outros com mais detalhes, acompanhados por uma camada de complexidade que até então não me era visível.

Se esse processo já é fascinante para mim enquanto pessoa e ser social, visto que adquiri uma curiosidade e vontade de ver no outro além do óbvio, enquanto professora eu me sinto mais potente. Entendo que fui transformada para transformar. Sinto que estou vivenciando a célebre frase de Paulo Freire, sendo transformada pela Educação para transformar o mundo. E o meu caminho, agora mais claro do que nunca, também é transformar através da Educação, amando e mudando as coisas.

Nada disso seria possível sem a generosidade e sabedoria da Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes, que não só me apresentou ao universo dos Projetos de Vida como me fez e me faz encontrar mais significados para os meus próprios projetos. Agradeço por sua parceria e confiança, pela nossa trajetória até aqui, pelos sonhos que temos sonhado juntas e por sermos movidas por propósitos tão conectados.

Agradeço à Prof^a Dr^a Viviane Pinheiro, com quem dividi projetos e experiências riquíssimas no momento tão difícil que foi o começo da pandemia de Covid-19. Ela é a personificação da gentileza e uma inspiração para mim, me sinto privilegiada por termos nos encontrado e honrada por nossas partilhas.

Ao Prof. Dr. Ulisses Araújo que através de suas aulas me colocou em contato com aspectos da Educação que se tornaram fundamentais para mim e que através dos cursos do programa Repensando o Currículo me apresentou a escolas e professores do país inteiro.

À Profª Drª Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e ao Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza pelas orientações e contribuições no exame de qualificação dessa dissertação. Seus olhares foram primordiais para a sequência da minha pesquisa.

Aos amigos e colegas que a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo me proporcionou e foram essenciais para a minha passagem pelo mestrado não ser tão solitária, dado o momento de isolamento social e encontros somente por internet. Agradeço em especial à Rafaela e ao Patrick, pela amizade e parceria preciosas.

Aos amigos que me afastei fisicamente desde que sai do Rio de Janeiro para ir atrás de uma etapa divisora de águas do meu projeto de vida, e que continuam próximos à sua maneira, me apoiando e torcendo por mim incansavelmente.

Aos amigos que me acolheram em São Paulo, dividiram casa, angústias, dúvidas, alegrias e reforçam a minha certeza de que a vida é melhor quando vivida em coletivo.

Aos meus professores do Ensino Médio, do meu amado CEFET-RJ, meus exemplos para seguir a carreira docente. Aos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que expandiram os meus horizontes e impactaram tanto na minha formação.

À minha família, especialmente aos meus pais Ana e Jorge, que contribuíram enormemente para eu acreditar na educação pública e, sem imaginar, me ajudaram a encontrar sentidos de vida. Aos meus irmãos, que estão cuidando de tudo. À minha afilhada, Manuela, que me lembra quem eu sou e me enche de esperança nas juventudes, pelas quais eu busco construir um Brasil melhor.

Aos funcionários da Universidade de São Paulo, cuja excelência faz a instituição ser o que é. Obrigada pela acolhida e amparo em anos tão adversos e por ser envolvidos em nossos projetos de vida.

Ao Instituto Iungo, por estar comigo ao longo desses anos, por se comprometer com a formação de professores e incentivar a pesquisa nesta área. Agradeço pela bolsa concedida e pelo financiamento de nossa pesquisa.

A todos e todas que me acompanharam e apoiaram nesses três anos de pesquisa, aqueles que cruzaram o meu caminho como professores e alunos e me transformaram.

RESUMO

Projetos de vida de docentes: Um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

O presente trabalho, inserido no campo da psicologia moral, buscou entender o funcionamento da organização do pensamento de professores brasileiros a respeito de seus projetos de vida. O objetivo central da presente investigação foi identificar e analisar os projetos de vida de professores brasileiros em exercício, bem como os valores subjacentes a esta elaboração. Para tanto, está fundamentado em dois eixos teóricos principais: o conceito de projetos de vida (do inglês, *purpose*) e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos e aplicamos um questionário com 22 questões a respeito dos valores e projetos de vida dos docentes. Professores oriundos de cada uma das cinco regiões socioeconômicas do Brasil responderam ao questionário, de forma anônima e através de um formulário eletrônico. Analisamos as respostas de 100 professores a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e entre os resultados destacamos o forte comparecimento do trabalho com a educação e o compromisso social nos projetos de vida dos elementos. Discutimos os resultados à luz dos princípios da excelência, ética e engajamento trazidos pelo conceito de bom trabalho (do inglês, *good work*) e sinalizamos a ética do cuidado e a empatia como elementos importantes para o trabalho do bom professor.

Palavras-chave: projetos de vida; professores; Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento; bom professor.

ABSTRACT

Teachers' purpose: A study from the perspective of the Theory of Organizing Models of Thinking

The present work, inserted in the field of moral psychology, sought to understand the organization of thinking of Brazilian teachers regarding their life projects. The main goal of the present investigation was to identify and analyze the life projects of Brazilian teachers in activity, as well as the underlying values to this elaboration. It is based on two main theoretical axes: the concept of life projects and the Theory of Organizing Models of Thinking. During the development of the research, we designed and applied a questionnaire with 22 questions regarding the teachers' values and their life projects. Teachers from each of the five socio-economical regions of Brazil answered the electronic questionnaire anonymously. We analyzed the answers given by 100 teachers from the theoretical and methodological framework of the Theory of Organizing Models of Thinking. Among the results, we highlight the strong presence of the work with education and the social commitment in the teachers' life projects. We discussed the results considering the principles of excellence, ethics and engagement which are brought by the concept of good work. In addition, we point out the ethics of care and the empathy as important elements for the work of the good teacher.

Keywords: purposes of life; teachers; Theory of Organizing Models of Thinking; good work

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição quantitativa da população docente no Brasil por região geopolítica e nível de ensino

Tabela 2 - Distribuição dos participantes por regiões e cidades

Tabela 3 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 1a

Tabela 4 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 1b

Tabela 5 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 2

Tabela 6 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 3

Tabela 7 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 4

Tabela 8 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5a

Tabela 9 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5b

Tabela 10 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5c

Tabela 11 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5d

Tabela 12 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5e

Tabela 13 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5f

Tabela 14 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 64

Tabela 15 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 72

Tabela 16 - Itens objetivos que compuseram o instrumento aplicado

Tabela 17 - Características do professor ideal, segundo os participantes

Tabela 18 - Responsabilidades do professor ideal, segundo os participantes

Tabela 19 - Demais condutas do professor ideal, segundo os participantes

Tabela 20 - Elementos centrais, sentimentos e relações/implicações entre elementos e sentimentos, de acordo com os modelos e submodelos

Tabela 21 - Valores subjacentes aos projetos de vida dos professores

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** - Distribuição dos participantes da pesquisa aos modelos organizadores do pensamento
- Gráfico 2** - Distribuição dos participantes em modelos de acordo com as regiões brasileiras
- Gráfico 3** - Pontuação dos participantes dos submodelos 1a e 1b na escala de projetos de vida
- Gráfico 4** - Pontuação dos modelos e submodelos a partir da média entre os participantes
- Gráfico 5** - Pontuação dos modelos e submodelos para o eixo “dimensão além de si”
- Gráfico 6** - Pontuação dos modelos e submodelos para o eixo “direcionamento ao objetivo”
- Gráfico 7** - Pontuação dos modelos e submodelos para o eixo “significado pessoal”
- Gráfico 8** - Pontuação dos participantes dos submodelos 1a e 1b na escala de projetos de vida
- Gráfico 9** - Pontuação dos participantes dos modelos 2, 3 e 4 na escala de projetos de vida
- Gráfico 10** - Pontuação dos participantes dos submodelos 5a e 5b na escala de projetos de vida
- Gráfico 11** - Pontuação dos participantes dos submodelos 5c, 5d, 5e e 5f na escala de projetos de vida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 EM BUSCA DE SENTIDOS	18
1.1. Os sentidos da vida.....	22
1.2. Por que falar em projetos de vida?	26
1.3. Projetos de vida nas escolas brasileiras	30
1.4. Os sentidos da escola.....	32
CAPÍTULO 2 A CONSTRUÇÃO DE UNIVERSOS.....	43
2.1. Entre razões e emoções.....	43
2.2. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.....	48
CAPÍTULO 3 PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	53
3.1. Problematização e objetivos	53
3.2. Participantes	58
3.3. O instrumento de pesquisa.....	59
3.4. A coleta de dados.....	60
3.5. Procedimentos para análise das informações	61
3.5.1. A análise dos protocolos.....	62
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1. Apresentação dos Modelos Organizadores do Pensamento	65
4.1.1 Descrição e caracterização dos modelos organizadores do pensamento	68

a) Modelo organizador 1: Projeções frágeis	68
• Submodelo 1a: Com elementos vagos e abstratos	68
• Submodelo 1b: Com elementos diversos e desarticulados	72
b) Modelo organizador 2: Projeções centradas na aposentadoria.....	79
c) Modelo organizador 3: Projeções centradas no compromisso social.....	81
d) Modelo organizador 4: Projeções centradas na família e no trabalho com a educação	84
e) Modelo organizador 5: Projeções centradas no trabalho com a educação	91
• Submodelo 5a: Com aperfeiçoamento profissional	92
• Submodelo 5b: Com manutenção das atividades em curso.....	96
• Submodelo 5c: Com aperfeiçoamento profissional e compromisso social	99
• Submodelo 5d: Com compromisso social	103
• Submodelo 5e: Com mudanças nas condições de trabalho	107
• Submodelo 5f: Com atenção para a própria saúde	109
f) Outra dinâmica de organização do pensamento.....	112
4.1.2. Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados	115
4.2. Apresentação dos resultados relativos à parte quantitativa do questionário	119
4.3. Apresentação dos resultados relativos à concepção de professor ideal.....	125
CAPÍTULO 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131
5.1. Elementos centrais, sentimentos e valores nos projetos de vida dos professores.....	131
5.2. Os projetos de vida de professores brasileiros no contexto da pandemia de Covid-19...	138
5.3. A dimensão social da profissão	141

5.4. O ciclo pessoal e profissional do professor	145
5.5. A formação dos professores brasileiros.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
APÊNDICE A INSTRUMENTO APLICADO	164
APÊNDICE B TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	167
APÊNDICE C GRÁFICOS DE PONTUAÇÃO – ESCALA DE PROPÓSITO DE VIDA	168

INTRODUÇÃO

Desde o momento em que retornei às salas de aula da Educação Básica fora da posição de aluna, mas como estudante do curso de Licenciatura em Química e futura professora, o comportamento dos estudantes nas aulas me chama a atenção. Em especial a motivação deles e a ausência dela. Por mais de um ano frequentei três colégios da rede pública (dois estaduais e um federal) para cumprir as horas e atividades de estágio. Durante os anos da graduação, atuei como monitora em quatro escolas privadas e dei aulas de Química em três pré-vestibulares sociais. Nesse percurso como professora, as escolas privadas e os pré-vestibulares tinham algo em comum: a maioria dos alunos almejavam a aprovação no vestibular.

Esse objetivo em comum, no entanto, não era suficiente para manter os estudantes interessados nas aulas. Frequentando as diversas instituições citadas, eu analisava as diferenças entre os professores, o formato das aulas, as contextualizações feitas, as avaliações, a atividade e passividade dos alunos, os comentários que faziam sobre as aulas e diversas outras variáveis. Ainda que os docentes seguissem todas as recomendações que aprendemos nas disciplinas de Ensino de Química, da graduação, havia estudantes que preferiam estar em qualquer outro lugar. E isso não era uma exclusividade das aulas de Química.

Filha de professora, nunca duvidei da importância da escola na minha vida. Eu amava ir para a escola. Talvez tenha faltado senso crítico para questionar o conteúdo das aulas, as metodologias, as avaliações. Suspeito que por ter a educação como parte do meu sistema de valores desde a infância, com meus pais exercendo grande influência nisso, eu tenha confiado tanto e em tudo. Fora do lugar de aluna, dei-me conta de que casos como o meu estavam mais próximos de ser uma exceção do que a regra.

No último semestre da graduação, ouvi o meu incômodo e optei por abordar a motivação dos estudantes no meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Nessa investigação tive um contato mais significativo com teorias da psicologia, com pesquisas da área que abordavam a aprendizagem e discussões sobre motivação intrínseca e extrínseca. Apesar de ficar bem contente com o trabalho desenvolvido, encontrei mais perguntas do que respostas. Felizmente, esse percurso me trouxe clareza de que gostaria de me aprofundar em Psicologia da Educação – e assim o fiz.

Em 2020, ano seguinte ao da minha graduação, iniciei a presente pesquisa de mestrado no programa de pós-graduação em Psicologia da Educação na Universidade de São Paulo. Mudei de estado, desliguei-me das instituições em que trabalhava e desejei fazer diferente do

que fiz nos anos de faculdade: dedicar-me exclusivamente à vida acadêmica. Fui contemplada com duas bolsas¹ consecutivas que possibilitaram a minha permanência em São Paulo e a dedicação exclusiva às atividades da pós-graduação, o que foi muito significativo e impactante nessa trajetória.

Inicialmente, o meu objetivo era investigar a formação de professores e os aspectos que os cursos de licenciatura não estavam dando conta, especialmente aqueles relacionados à dimensão afetiva. A partir das disciplinas cursadas e da aproximação com as pesquisas da minha orientadora, a Prof^a Dr^a Valéria Arantes, entrei em contato com a temática dos Projetos de Vida. Fui surpreendida com o fato de que, ao mesmo tempo que considera a indissociabilidade entre o cognitivo e o afetivo, o tema inclui a motivação dos estudantes, os seus valores, as suas projeções futuras e até mesmo a relação disso tudo com a escola. Foi como encontrar a peça que faltava para um quebra-cabeça.

Encantei-me com a temática e meus estudos e pesquisa voltaram-se para os docentes brasileiros. A importância de trabalharmos Projetos de Vida nas escolas ganha cada vez mais atenção, principalmente após a sua inclusão na BNCC. A implementação deste trabalho, no entanto, vem como um desafio para os professores. Nesse percurso, percebemos a necessidade de olharmos para os Projetos de Vida dos próprios docentes. É possível um professor oferecer o que não tem? Ainda que seja uma pergunta retórica, ela abre as portas para uma discussão mais complexa: Quais são os projetos de vida dos docentes brasileiros?

Responder esta última pergunta é o principal objetivo do presente trabalho.

¹ Agradeço especialmente ao Instituto Iungo pela bolsa recebida e pelo financiamento dado à grande pesquisa da qual o presente trabalho faz parte.

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DE SENTIDOS

A pandemia global de Covid-19, que chegou ao Brasil no início de 2020 e modificou as nossas rotinas por pelo menos dois anos - considerando a vacinação da população e a liberação do uso de máscaras -, fez emergir uma série de questões que possuem íntima relação com o tema aqui proposto. Para prevenir a transmissão do coronavírus, que acontece pelo ar, o isolamento social foi recomendado por médicos e especialistas. Com o fechamento de escolas, universidades, academias, bares, lojas, shoppings e demais locais cujo serviço é considerado não essencial, o dia-a-dia de grande parte das pessoas foi modificado. Enquanto uns puderam migrar para o *home office*, outros ficaram desempregados e muitos outros não tiveram escolha senão continuar em seus serviços presenciais e se expor ao vírus, como os motoristas de ônibus. As aulas passaram a ser online e parte do corpo estudantil do país ficou de fora da migração para o ambiente digital, refletindo e acentuando a desigualdade presente em nosso sistema educacional.

As mudanças, é claro, não foram só no trabalho, escola e lazer, tampouco pararam no uso de máscara e de álcool em gel. Além das novidades facilmente reconhecidas quando olhamos ao redor, a pandemia também tornou diários temas não tão concretos: o medo, o luto e a ansiedade. Viver com as notícias sobre hospitais lotados, o aumento incessante do número de mortes, a perda de pessoas queridas sem a chance de se despedir e com outros sofrimentos psicológicos oriundos da crise sanitária não é uma situação para a qual um dia nos preparamos.

Neste contexto, em uma entrevista para o Jornal USP (2020), a professora Maria Júlia Kovács, livre-docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e professora sênior voluntária do LEM (Laboratório de Estudos sobre a Morte), compara a morte por Covid-19 com a morte das guerras, dos desastres, do suicídio e da violência das ruas, por invadir a nossa vida sem pedir licença e por ser tão escancarada pela mídia que acaba sendo banalizada. Na mesma entrevista, a pós-doutora e também membro do LEM Elaine Alves aponta que um outro fenômeno que preocupa os profissionais de saúde em períodos de crises humanitárias é o suicídio. As consequências de uma emergência e desastre podem, ainda, não serem imediatas. Segundo a pesquisadora, há uma previsão de adoecimento mental gravíssimo e de um possível surto de suicídio após a pandemia, que precisa ser prevenido desde agora.

Embora a crise sanitária iniciada em 2020 provoque sensações inéditas – como as citadas anteriormente – a diversas gerações, não é a primeira vez na história da humanidade que

um evento de comparáveis dimensões acontece. Em seu livro “Em busca de sentido”, o psicanalista Viktor Frankl conta o que viveu como prisioneiro em campos de concentração durante a 2ª Guerra Mundial e analisa as percepções que fez de si mesmo e de seus companheiros naqueles três anos de grande sofrimento. Diante da violência, do trabalho pesado, do frio intenso, da fome, da epidemia de tifo exantemático e da falta de notícias sobre seus familiares e amigos, muitos prisioneiros entregavam-se ao desespero e ao desânimo.

Dadas as condições às quais eram submetidos, somada à possibilidade de a qualquer momento, com ou sem razão, serem mortos, por que lutariam por suas vidas? Por que não optar pelo suicídio, como muitos direta ou indiretamente fizeram? Perguntas como estas e as respostas que Frankl encontrou para tais fundamentam a Logoterapia, a doutrina terapêutica elaborada pelo próprio psiquiatra. A Logoterapia (“logos” em grego significa “sentido”), de acordo com Frankl, é uma psicoterapia centrada no sentido, concentrando-se no sentido da existência humana e na busca da pessoa por este sentido. Após três anos de enormes sacrifícios nos campos, Viktor concluiu que a busca de sentido na vida é a principal força motivadora no ser humano. Aqueles que tinham consciência sobre o “porquê” da sua existência, o motivo de não poder ser substituído ou representado por outra pessoa, conseguiam suportar melhor a situação em que estavam, ainda que ela fosse carregada de dor.

Citando uma frase de Nietzsche em diversos momentos de sua obra, Frankl enfatiza que “Quem tem por que viver aguenta quase qualquer como”, inclusive nos campos de concentração, sem saber o prazo para a libertação e até mesmo se ela aconteceria algum dia. Frankl deu início ao que viraria uma coletânea de estudos sobre o sentido da vida, que é alimentada até os dias de hoje.

Ainda que a comparação entre o que os prisioneiros viveram nos campos e o que experimentamos em função da pandemia de Covid-19 tenha muitas limitações, em alguns pontos ela é possível. Nestas situações anormais e sem um prazo para o fim, convive-se diariamente com a morte e/ou com notícias a respeito, a percepção da realidade e do tempo sofrem alteração e o futuro parece mais imprevisível do que nunca. O bem-estar físico, emocional e psicológico são colocados à prova e curiosamente alguns lidam com as adversidades melhor do que outros.

Além da dimensão existencial, a pandemia lançou luz, pelo menos no Brasil, para o sistema educacional. Pais e responsáveis que até então ignoravam o que seus filhos faziam na escola passaram a acompanhar de perto as suas aulas e atividades remotas. O trabalho dos professores ganha evidência e muitos os consideram heróis. A educadora que transforma a

parede de sua cozinha em um quadro para dar aula online viraliza nas redes sociais, o que não seria necessário caso o seu trabalho fosse de fato valorizado e não lhe faltassem recursos. Enquanto uns se animam e enxergam no contexto uma possibilidade para repensar o seu fazer docente, outros são tomados pelo desânimo e baixas expectativas sobre o futuro.

A pandemia, segundo Carvalho (2020), ao provocar uma ruptura no cotidiano de professores e alunos configura uma *crise*, entendendo-a como uma cisão entre as respostas que herdamos do passado e os problemas e questões que emergem no presente. Em um exercício de pensamento sobre os desafios da experiência de viver uma pandemia global para aqueles que abraçaram a educação como sua profissão e modo de habitar o mundo, o professor explora o significado de *sentido* e argumenta a favor da busca de um sentido para a experiência viva do presente. Diferenciado *finalidade* de *sentido*, ele explica que o primeiro diz respeito a uma lógica instrumental e que a *finalidade* de estudar literatura, por exemplo, pode ser a aprovação em um exame. A aprovação no exame, por sua vez, pode ter uma finalidade externa a si mesma, formando uma cadeia infinita de meios e fins, sem qualquer sentido ou significado intrínseco. Por outro lado, a noção de *sentido* faz referência aos “significados intrínsecos que podemos atribuir a uma prática ou mesmo a um objeto” (CARVALHO, 2020, p. 8). Assim, se à literatura, por exemplo, passa a ser atribuído um significado pessoal e torna-se algo que é cultivado independentemente de qualquer exigência ou finalidade extrínseca à própria experiência que nos proporciona, a relação com este objeto passa a ter *sentido*.

Diante da imposição de se “educar em um mundo despojado da tradição e incerto quanto a seus horizontes de expectativa” (idem, p. 4), como Carvalho caracteriza o cenário pandêmico, o filósofo aponta que uma forma de buscar *sentido* para a experiência vivida no presente é convidar os alunos a examinar no passado como as pessoas reconfiguraram simbolicamente suas vivências em situações semelhantes de dores, temores e isolamentos, como em uma outra epidemia, por exemplo.

No campo da Psicologia, os estudos sobre o sentido da vida incluem uma diversidade de termos como “sentido”, “propósito”, “projeto” ou “plano” de vida para abordar a forma como as pessoas conseguem (ou não) dar sentido às suas ações presentes e projeções futuras (ARAÚJO et al., 2020, p. 18). Exploraremos melhor as ideias de sentido e de projetos de vida propostas por Viktor Frankl e as contribuições que surgiram a partir delas nos capítulos a seguir. Por ora, frisamos que abordar a busca de sentido no âmbito educacional era uma pretensão do presente estudo desde o seu início, que se deu antes do surgimento da pandemia de Covid-19.

O cenário, por sua vez, aumenta a urgência do tema e de pesquisas envolvendo projetos de vida nas escolas. Ainda que as pesquisas sobre projetos de vida no Brasil venham aumentando consideravelmente nos últimos anos, uma breve busca² pelo termo “projetos de vida” nos bancos de publicações CAPES e Scielo nos mostra que ainda há muito a ser explorado. Das 197 publicações localizadas, 169 são dissertações de mestrado ou teses de doutorado, enquanto 28 são artigos. Pode-se verificar, pelos títulos e autores, que alguns desses artigos derivam de trabalhos maiores e, portanto, o número de investigações foi menor do que o totalizado anteriormente.

Destaca-se que, dos 197 trabalhos listados, 126 apresentam em seu título que o recorte é voltado para a juventude, utilizando termos como “jovens”, “adolescentes” e “juventude”, enquanto 41 debruçam-se sobre estudantes, incluindo o ensino médio, técnico e universitário. Esses quantitativos não devem ser somados pois muitas produções versam sobre os dois temas simultaneamente. É expressiva a ocorrência de títulos envolvendo projetos de vida, profissão e/ou carreira e juventude. Destaca-se também que 20 trabalhos abordam a vida rural, identificados pelo uso de termos como “jovens do meio rural”, “juventude rural”, “jovens rurais”, “jovens do campo”, “jovens mulheres do âmbito rural”, “educação do campo” e “juventudes egressas da escola do campo”. Outro público-alvo expressivo são as mulheres, com 14 produção com as palavras “mulher”, “mulheres” e “adolescentes grávidas” no título. A presença de termos como “envelhecimento”, “pessoa idosa”, “velhice”, entre outros nos títulos nos mostraram que 11 estudos se preocuparam com os idosos.

Além desse destaque quantitativo, é curioso observar outros recortes que foram dados em pesquisas sobre projetos de vida, abordando jovens em situação de vulnerabilidade social, envolvidos com medidas socioeducativas, em privação de liberdade, moradores de abrigos e em conflito com a lei, por exemplo. Também são investigados os projetos de vida de quilombolas, imigrantes, portadores de HIV, dependentes de álcool, de pais e mães adolescentes, jovens com altas habilidades/superdotação, homens e mulheres negros, LGBTQs, portadores de transtornos mentais, dependentes de álcool, jovens de periferia, jovens que estiveram em situação de rua, projetos de vida centrados na música e aqueles relacionados a tentativas de suicídio.

Ainda que grande parte dos trabalhos encontrados relacionem projetos de vida à educação, preocupando-se com os projetos de vida dos estudantes, apenas dois destinam-se a profissionais da educação (CUNHA, 2009; PARRA, 2018). Como pode ser visto em seu título,

² Levantamento realizado em junho de 2021.

“Projeto de vida e constituição da identidade: um estudo com diretores de escola pública”, a tese de doutorado de Cunha (2009), debruça-se sobre os diretores de escolas. Parra (2018), por sua vez, em sua dissertação de mestrado, intitulada “Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros”, explora a trajetória de vida de cinco líderes de escolas, reconhecidos socialmente pelo impacto positivo de seus trabalhos, para compreender a construção de seus projetos de vida e suas implicações educacionais.

Os resultados de algumas das pesquisas levantadas (PÁTARO, 2011; ARANTES, 2012; PINHEIRO, 2013, 2019; DANZA, 2014, 2019; GONÇALO, 2016; GOMES, 2016; PARRA, 2018) indicam que ao aproximarmos-nos do conceito de projetos de vida compreendemos melhor o contexto brasileiro, além de assinalarem o papel da cultura e da interação com o outro e com o mundo na elaboração de projetos de vida. Além disso, destaca-se a relação do tema com o trabalho de competências sociocognitivas emocionais nas escolas.

Nessa perspectiva, o presente estudo busca contribuir para as investigações sobre projetos de vida nas escolas, aproximando-se do docente brasileiro em exercício por considerar que os significados que eles atribuem à sua profissão, bem como os seus valores e projetos de vida, produzem impactos nas suas condutas em sala de aula. Apostamos no caminho dos projetos de vida de docentes como profícuo para subsidiar os cursos de formação de professores e a proposta de melhorias para as práticas educacionais nos diversos níveis.

Este trabalho é parte de um estudo maior, coordenado pela Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes e financiado pelo Instituto Iungo, denominado *Valores e Projetos de Vida de estudantes de licenciatura, de pedagogia e de profissionais da educação* (ARANTES, 2020).

1.1. Os sentidos da vida

“À medida que a luta pela sobrevivência diminuiu, surgiu a questão - sobrevivência para quê? Cada vez mais pessoas têm meios para viver, mas nenhum sentido para viver.”
Viktor Frankl

Na história da evolução dos seres humanos e da sua organização em sociedade, os relacionamentos e a cooperação entre indivíduos têm papel essencial. Do ponto de vista biológico, a reprodução pressupõe a relação entre dois organismos e a sobrevivência deles depende de outros seres vivos dos quais extraem alimento, sejam animais ou plantas.

Observando o comportamento das formigas, abelhas, golfinhos, leões, lobos, cervos ou elefantes, com suas estratégias organizadas de caça, obtenção de alimentos para a

comunidade ou proteção coletiva, é fácil compreendermos que a cooperação é uma propriedade da vida. Ainda hoje, os atos de cooperação continuam sendo vitais e imprescindíveis para sua manutenção e evolução dos animais e seres humanos (MORENO; SASTRE, 2014).

Na história da humanidade, essas relações foram se transformando com o passar do tempo e permitindo o desenvolvimento da agricultura, a formação de reinos, a criação de sistemas de escrita, de moeda, de religiões e a dedicação à compreensão da natureza. É quando a luta pela sobrevivência diminui, como sinaliza o psiquiatra austríaco Viktor Frankl na epígrafe que abre este capítulo, que os seres humanos passam a se preocupar com o sentido da vida. Essa preocupação é, portanto, antiga e acompanha o homem em discussões baseadas na filosofia, na ciência e na religião há mais de dois mil anos.

Na Psicologia, a busca pelo sentido é o cerne da logoterapia. A terceira escola vienense de psicoterapia, como também é conhecida, concentra-se no sentido da existência humana e na busca da pessoa por este sentido, contrastando com a vontade de prazer da qual parte a psicanálise freudiana e com a vontade de poder da psicologia adleriana. Fundada por Viktor Frankl, a logoterapia é um importante marco para uma série de estudos sobre propósito e sentido. Levando os fundamentos dessa vertente da psicologia para a prática clínica e social, Frankl e seus seguidores eliminam os casos de suicídio em escolas, mostrando a força da busca por sentido na promoção da saúde mental e na prevenção do que a logoterapia chamava de “vazio existencial”.

Em seu livro publicado após a saída do campo de concentração, “*Man’s search for meaning: an introduction to logotherapy*”, Frankl traz diversos exemplos de pacientes que atendeu com relatos de sofrimento profundo, seja após a morte de alguém importante, como a esposa e o filho, por conta da frustração na profissão ou causado por medos paralisantes. Através desses exemplos, Frankl nos explica que a logoterapia procura criar no paciente uma consciência plena de sua própria responsabilidade, e compara o papel do logoterapeuta ao de um oftalmologista, que procura nos capacitar a enxergar o mundo como ele é na realidade. Nesta perspectiva, o papel do logoterapeuta consiste em ampliar e alargar o campo visual do paciente de modo que todo o espectro de sentido e potencial se torne consciente e visível para ele. É necessário que até o sofrimento, desde que ele seja inevitável, tenha um sentido (FRANKL, 1984).

Responder à pergunta de um paciente acerca de qual é o sentido de sua vida, porém, não é uma tarefa fácil. Duvidando que um médico possa responder esta questão em termos genéricos, Frankl esclarece que “o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para

outro, de uma hora para outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em um dado momento” (FRANKL, 1984, p. 75).

Examinando essa perspectiva, constatamos que Frankl ao falar de sentido da vida dá ênfase para um elemento também presente na compreensão que temos de projeto de vida: trata-se de algo pessoal e intransferível, de forma que não é possível que ninguém elabore um projeto de vida para outro alguém, ou que se invente o sentido da vida de outra pessoa. Esta é uma tarefa singular na qual a pessoa não pode ser substituída. Retomaremos este elemento-chave nas próximas páginas.

É importante destacar que Frankl utiliza sentido (*meaning*) e propósito (*purpose*) como sinônimos em seu livro, sem realizar nenhuma distinção. No presente trabalho, utilizaremos o termo “projeto de vida” como tradução para *purpose*, proposta justificada por Araújo³ no prefácio da obra de William Damon intitulada “*O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*”, publicada no Brasil em 2009.

A partir dos escritos de Frankl, os pesquisadores Crumbaugh e Maholick dedicaram-se a uma perspectiva empírica da busca por sentido e partindo do questionário informal do psicanalista elaboraram uma pesquisa chamada *Purpose in Life test (PIL test)*⁴. Na década de 1960, como resultado da escrita de Viktor e do teste PIL, as pesquisas sobre o construto propósito de vida tiveram seu pico pela primeira vez. Após esse período, no entanto, o número de estudos empíricos sobre a temática diminuiu, e apenas no início dos anos 2000 ele aumentou novamente, desta vez em conjunto com o surgimento do movimento da psicologia positiva (BRONK, 2014, p. 3).

Kendall Bronk inicia o seu livro “*Purpose in Life - A Critical Component of Optimal Youth Development*”, publicado em 2014, com um levantamento do estudo científico do conceito de *purpose*. De acordo com a pesquisadora:

O projeto de vida foi considerado a chave para a tomada de decisão (Maddi 1998), como uma adaptação evolutiva (Boyd 2009; Klinger 1998), como um meio de dar sentido ao caos (Korotkov 1998) e como o objetivo ou objetivo final de um indivíduo (Damon 2008; Emmons 2005). Frankl (1959) descreveu o projeto de vida como “força interior” (p. 80), “a responsabilidade que um homem tem por sua existência” (p. 80), “o ‘porquê’ da existência [de alguém]” (p. 101), “O significado específico da vida de

³ Araújo explica que os significados de *purpose* e de *projeto* se aproximam por ambos designarem uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade. Com a necessidade de qualificar esse projeto, de modo que ele se torne o centro dos interesses de uma pessoa e seja constituinte de sua identidade, o complemento “de vida” (anteriormente optou-se por “vital”) vem complementar o que Damon define como *purpose*.

⁴ Teste de propósito (ou projeto) de vida.

uma pessoa em um determinado momento" (p. 110), e "[aquilo que] a vida esperava de nós" (p. 108). (BRONK, 2014, p. 4, tradução nossa).

Bronk (2014) aponta que a maioria das definições de projeto de vida, tanto as antigas como as mais atuais, apresentam três elementos-chave: compromisso (*commitment*), direcionamento ao objetivo (*goal-directedness*) e significado pessoal (*personal meaningfulness*). Ela também chama a atenção para o fato de que o trabalho de Frankl sugere um quarto componente: o foco em impactar o mundo além de si mesmo (*the beyond-the-self component*). Trabalhar em direção a um objetivo pessoalmente significativo e que não seja apenas egoísta, ou seja, que impacte a própria família, a comunidade ou o país, por exemplo, é uma forma de estar ativamente engajado no mundo além de si mesmo.

Esses quatro elementos-chave do conceito de projeto de vida, segundo Bronk, estão contemplados na definição de William Damon⁵: "Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (DAMON, 2009, p. 53). A pesquisadora pontua que esta definição enfatiza o importante papel do comprometimento, direcionamento ao objetivo e significado pessoal, juntamente com um foco nas preocupações além de si mesmo e que tem sido muito adotada entre os pesquisadores que estudam o propósito (BRONK, 2014).

A psicologia positiva, que se diferencia das perspectivas psicológicas que a antecederam por não se concentrar em maneiras de reduzir o sofrimento, deficiências e outras aflições da condição humana, e focar no desenvolvimento saudável de jovens, também traz contribuições importantes sobre a busca por projetos de vida. Bronk (2014) indica que embora ainda existam debates em torno das questões "Quais são os componentes do desenvolvimento humano positivo? Quais são seus indicadores? Quais são seus resultados?", a busca por um projeto de vida é um componente central de cada uma das teorias do desenvolvimento humano positivo.

Damon e seus colaboradores, interessados em continuar investigando sobre o desenvolvimento de jovens, coletaram dados de mais de duzentos jovens norte-americanos, com idade entre 12 e 26 anos, questionando-lhes se, onde e no que encontraram projeto de vida. A partir das respostas, os entrevistadores aprofundavam-se nas questões. Embora fuja do escopo deste capítulo nos debruçar sobre os resultados da pesquisa de Damon, é importante destacar que apenas 20% dos jovens entrevistados demonstraram ter projetos de vida reunindo todas as

⁵ William Damon é professor da Universidade de Stanford e fez pesquisas pioneiras sobre o desenvolvimento de projetos na vida. É autor do livro *The Path to Purpose* e é considerado o pesquisador mais relevante no mundo sobre a temática projetos de vida atualmente.

características descritas anteriormente. Esse dado é bastante compatível com o crescente fenômeno de jovens adultos desocupados, chamados pelo governo britânico de “Jovens NEETs” (Not in Education, Employment or Training) e que no Brasil conhecemos como “nem-nem” (não estudam nem trabalham).

Uma vez que os modos de vida dos sujeitos estão profundamente relacionados com o contexto sociocultural em que estão inseridos, fazer considerações a respeito dos jovens brasileiros exige que recorramos a pesquisas nacionais. Araújo et. al. (2020) apresentam um compilado de sete pesquisas realizadas com um total de 560 jovens brasileiros, com idade entre 15 e 19 anos e oriundos das cinco regiões geopolíticas do país. A entrevista, multidimensional, enfatizava cinco tópicos:

- o que é importante para o jovem e os sentimentos relacionados com isso;
 - o que ele desejaria que fosse diferente no mundo;
 - seu papel em fazer mudanças no mundo e sentimentos sobre essas mudanças;
 - como imagina e se sente em relação ao seu futuro nos próximos cinco anos e aos 40 anos;
 - o que ele pensa e sente sobre o seu projeto de vida.
- (ARAÚJO et. al., 2020, p. 47)

Tal pesquisa identificou seis formas diferentes empregadas pelos jovens entrevistados para explicar seus projetos de vida: projetos de vida frágeis, idealizados, centrados na família e no trabalho, centrados no trabalho, com intenções altruístas e, por último, centrados no consumo e na estabilidade financeira. Os autores destacam que cerca de 60% desses jovens têm projetos de vida frágeis ou idealizados, enquanto cerca de 50% deles não têm projetos de vida claramente referenciados no outro ou na sociedade (ou seja, com o foco de impactar o mundo além de si).

Apesar de englobar projeções para um futuro, os projetos de vida estão presentes nas ações diárias, dotando-as de sentido, dando o “porque” ao “como” as coisas são feitas. A partir de tudo isso é possível perceber que os projetos de vida são organizadores e motivadores de tomadas de decisões e de engajamento com as atividades que fazem parte da concretização de um propósito maior. No tópico a seguir, apresentaremos estudos que evidenciam tais características.

1.2. Por que falar em projetos de vida?

Até o momento, nos centramos em trazer uma discussão de natureza teórica acerca dos projetos de vida, a fim de apresentar o conceito. No presente tópico nos deteremos a olhar para

pesquisas que, também partindo da definição aqui adotada, procuraram determinar se havia uma base empírica para a teoria existencial de Frankl.

Bronk (2014) reuniu pesquisas empíricas que buscaram compreender a relação entre ter um propósito e diversos comportamentos, sentimentos e tendências, como tédio, comportamento anti-social, falta de esperança, depressão, solidão, problemas psicossociais, ansiedade, estresse, uso de drogas, comportamento suicida entre outros.

Um conjunto de estudos (FAHLMAN et al. 2009; BARGDILL 2000 *apud* BRONK 2014, p. 48) confirma que indivíduos com projetos de vida relatam menos tédio do que indivíduos em um estado baixo de propósito, que se afastar ou abandonar projetos de vida significativos leva a uma sensação de estar preso em um estado crônico de tédio. Um estudo longitudinal entre projetos de vida e tédio concluiu que esses dois fatores provavelmente possuem uma relação casual bidirecional, em que a sensação de falta de sentido causa tédio e vice-versa.

A partir de diversas investigações empíricas (KISH e MOODY, 1989; SHEK et al., 1994; SAPPINGTON e KELLY, 1995; DIXON et al., 1991; EDWARDS e HOLDEN, 2001; HEISEL e FLETT, 2004; KINNIER et al., 1994; HARLOW et al., 1986), Bronk (2014) aponta a relação entre a falta de projetos de vida e a psicopatologia, o comportamento anti-social e a depressão: indivíduos sem um propósito são mais propensos a insistir em problemas, culpar os outros, relatar altos níveis de raiva e afeto negativo e desenvolver depressão. Por outro lado, o projeto de vida está positivamente relacionado à esperança, de modo que a falta de propósito ou ter poucas razões significativas para viver está associada à falta de esperança e à ideação suicida:

Heisel e Flett (2004) examinaram o papel do propósito e da satisfação com a vida na proteção contra a ideação suicida em uma amostra clínica e concluíram que os baixos níveis de propósito e satisfação com a vida foram responsáveis por uma variabilidade adicional significativa nos níveis de ideação suicida acima e além daquela explicada por fatores psicológicos negativos, como neuroticismo, depressão e desesperança social. Os estudos também descobriram que o propósito e o significado mediam a relação entre satisfação com a vida e ideação suicida, e moderam a relação entre depressão e ideação suicida (HEISEL e FLETT 2004 *apud* BRONK 2014, p. 49, tradução nossa).

As descobertas sobre a relação entre projetos de vida e estresse mostram que ela não é tão direta quanto a relação entre falta de propósito e outros indicadores negativos de saúde psicológica. Está claro que as fontes de significado pessoal influenciam o estresse e o processo de enfrentamento, o que podemos exemplificar com a maternidade e paternidade: pais e

cuidadores realizam atividades que podem ser muito estressantes e ao mesmo tempo extremamente significativas (BRONK, 2014).

Enquanto os indivíduos que buscam um propósito tendem a ficar mais estressados com o resultado de seu engajamento intencional, indivíduos com propósito tendem a lidar melhor e apresentam níveis mais baixos de estresse, no geral. Nesse sentido, o tempo desempenha um papel importante. A curto prazo, indivíduos com propósito podem experimentar maiores níveis de estresse do que indivíduos sem propósito já que enfrentam desafios relacionados à busca de suas aspirações pessoais. A longo prazo, no entanto, eles podem sentir menos estresse por saberem que esses desafios estão a serviço de um objetivo maior (BRONK, 2014, p. 50).

A relação complexa entre propósito e estresse é discutida por Bronk (2014) sob a luz de outras três teorias complementares. A primeira sugere que levar uma vida com propósito pode ser mais estressante em um primeiro momento, mas a coerência fornecida pelo projeto de vida reforça a capacidade de um indivíduo se recuperar dos desafios e lidar com o estresse. O propósito funcionaria como um fator de proteção que contribui para a resiliência (BENARD, 1991; MASTEN e REED, 2002). Uma segunda teoria sugere que aqueles com projetos de vida avaliam situações potencialmente estressantes de forma diferente dos demais, pois o senso de direção os ajuda a gerenciar o estresse por verem a situação através de uma lente específica (HUGHES, 2006). A terceira maneira pela qual os projetos de vida podem proteger os indivíduos do estresse é por meio das redes de apoio:

Um pequeno conjunto de pesquisas empíricas sugere que ter um propósito na vida serve para conectar indivíduos com propósito a outros, e isso também pode ajudá-los a lidar com o estresse de forma mais eficaz. [...] Alternativamente, outros estudos sugerem que a falta de propósito prevê uma série de problemas psicossociais que podem servir para isolar os indivíduos e cortar essas conexões potencialmente protetoras (BRONK, 2014, p. 52, tradução nossa).

Em uma pesquisa realizada com adolescentes e combinando diferentes métodos, Malin et al. (2019) buscaram compreender os mecanismos da relação entre propósito e o enfrentamento de eventos negativos na vida. Os resultados sugerem que o propósito pode levar a uma ressignificação positiva de um evento adverso. Entre as experiências consideradas pelo estudo como adversas estão o divórcio dos pais, caso de abuso e pobreza na infância. Jovens expostos a mais de uma dessas circunstâncias têm maiores chances de apresentar problemas psicológicos, de saúde e acadêmicos ao longo da vida, como repetir uma série, desenvolver depressão e fazer uso abusivo de substâncias (ANDA et al., 2006; CAHMI, 2013 *apud* MALIN et al., 2019).

As pesquisadoras reconhecem que a associação entre projetos de vida e resiliência é clara e desejam ir mais a fundo. A partir das entrevistas com jovens com projeto de vida, ficou claro que o propósito pode ser desencadeado por um evento adverso. Todos eles relataram experiência direta com situações adversas e também preocupação com os outros. Alguns deles descreveram estratégias de enfrentamento relacionadas ao seu projeto de vida, como uma menina que iniciou um projeto antibullying após ela e um amigo serem vítimas da prática. Outros encontraram propósito em ajudar outras pessoas a lidar com uma situação adversa, seja ajudando a pessoa próxima a ela ou se esforçando para ser o tipo de pessoa que ajuda os demais (MALIN et. al, 2019, p. 7).

Em síntese, as entrevistas sugerem que a preocupação do indivíduo com os outros é essencial para o processo de lidar com sua própria adversidade. Tal relação, no entanto, só foi observada naqueles indivíduos com projetos de vida, de modo que nos jovens sem projetos de vida não foram constatadas a resignificação positiva, ainda que apresentassem uma orientação de objetivo de vida além de si mesmo. Concluindo, Malin et. al (2019) esclarecem que:

Este estudo descobriu que o propósito está associado ao enfrentamento de resignificação positiva, que é uma abordagem adaptativa e eficaz para superar a adversidade. Também descobrimos que o propósito pode surgir como uma resposta à adversidade, pois os jovens com propósito são capazes de descrever seu propósito em resposta aos desafios da vida que enfrentaram. Podemos hipotetizar, com base em nossas descobertas de métodos mistos, que existem traços ou processos subjacentes que podem impulsionar tanto o propósito quanto a reformulação positiva (MALIN et. al, 2019, p. 9, tradução nossa).

Com o objetivo de abordar a triangulação entre projetos de vida, envelhecimento e educação, Costa (2022) aplicou questionários e entrevistas com adultos e idosos de idade entre 55 e 91 anos. As entrevistas foram realizadas com um grupo de indivíduos que voltaram a estudar, no nível superior e pós-graduação, após os 55 anos. A autora esclarece que “projeto de vida é uma forma de organizar o presente e vivê-lo, tomado pela direção dos valores mais preciosos para aquele indivíduo” (COSTA, 2022, p. 175), ou seja, consiste em construir o cotidiano tendo como horizonte o que se acredita para o hoje e o amanhã.

Costa (2022) chama atenção para a associação reducionista que é feita entre projeto de vida e escolha profissional, de modo que o fazer laboral confunde-se com o ser, enquanto pessoa. A pesquisa realizada, que é uma das primeiras nesse campo de discussões no contexto brasileiro, incluiu muitos adultos e idosos que não têm projetos de vida relacionados à profissão que exerceram. O que se constatou foi, inclusive, o contrário: “a aposentadoria e o conseqüente

afastamento desse trabalho foi justamente o que possibilitou que projetos, às vezes inimagináveis, surgissem aos 60, 70, 80, 90 anos de idade” (COSTA, 2022, p. 177).

Entre os resultados obtidos, destacamos que: 1) Os relacionamentos interpessoais dos participantes não só inspiraram como estimularam a construção de projetos de vida; 2) A inserção no contexto educativo possibilitou a resignificação de histórias de vida, bem como a construção de novas perspectivas de futuro; 3) A busca pelo conhecimento tem o potencial de possibilitar a descoberta de novos sentidos de vida (COSTA, 2022).

Costa (2022) explica que a nossa história de vida diz muito sobre a forma como vamos envelhecer. Olhando para os repertórios cognitivo, emocional e biológico de cada pessoa e suas condições econômicas, culturais e sociais, percebe-se o impacto do acesso à educação nesse processo: “Quanto mais acesso à educação uma pessoa tem durante a vida, mais chances de ampliar suas condições de emprego, moradia e de reservas cognitivas. Portanto, mais chances de envelhecer com mais recursos adaptativos.” (COSTA, 2022, p. 176).

Dada a importância do tema e a sua relação com um desenvolvimento saudável em tantos aspectos, os projetos de vida começaram a ser vinculados ao trabalho das escolas. Este vínculo será discutido nos tópicos a seguir.

1.3. Projetos de vida nas escolas brasileiras

Desde que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) inseriu entre os seus eixos centrais o incentivo à construção dos projetos de vida dos jovens, em 2017, o termo “projeto de vida” tem sido amplamente empregado pela comunidade escolar. Em 2022, após praticamente dois anos de Ensino Remoto ocasionado pela pandemia de Covid-19, as escolas brasileiras iniciaram o ano letivo com mais um desafio: a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que tem a BNCC como norteador de suas propostas. Com isso, o trabalho com projetos de vida, que até então era tímido, passa a ser cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Mas essa não foi a única mudança trazida.

A reforma do Ensino Médio, apesar de ser discutida há mais tempo, ganhou formalidade no governo de Michel Temer com a Lei Federal 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017 e oriunda da Medida Provisória (MP) nº 746 aprovada em 2016. A lei, conhecida como a “Lei da Reforma do Ensino Médio”, modificou vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Entre as mudanças, podemos citar a ampliação da carga horária anual dessa etapa de escolaridade, passando de 800 horas para

1000 horas anuais. A organização curricular também foi alterada, de modo que os conteúdos que até então se dividiam em disciplinas passam a compor quatro áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MUCH, 2021).

A proposta é que a implementação do NEM aconteça de forma gradual nas escolas, seguindo o cronograma nacional publicado no Diário Oficial da União (portaria nº 521) no dia 13 de julho de 2021. Para o ano de 2022 foi prevista a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; no ano seguinte, 2023, a implementação se estende para os 1º e 2º anos do ensino médio; para 2024 se prevê a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e, por último, para os anos de 2022 a 2024 é proposto o “monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação” (BRASIL, 2021a).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o objetivo da reforma é preparar os estudantes para o mercado de trabalho do mundo contemporâneo. Argumentando que a escola precisa se atualizar e romper com o currículo tradicional, os defensores do Novo Ensino Médio apontam essas duas características da educação brasileira como responsáveis pela evasão escolar e por dificultar o acesso dos jovens ao mundo do trabalho. Por outro lado, pesquisadores da temática duvidam que o novo modelo irá corrigir as deficiências do atual, melhorar a qualidade do ensino e reduzir o abandono escolar (TAWANE, 2022).

Considerando o estado de São Paulo, cujo modelo é semelhante ao adotado no restante do país, o professor e pesquisador da UFABC Fernando César explica o itinerário técnico-profissional que se apresenta como uma possibilidade para os estudantes do Novo Ensino Médio. Segundo ele, este itinerário pode ser de dois tipos, sendo o primeiro um menu com 21 cursos técnicos que substituem 900 horas dos itinerários de aprofundamento.

A outra modalidade é o Novotec Expresso, ainda mais precarizado, segundo César, substituindo unidades curriculares, como Ciências da Natureza, por cursos de curta duração na área de mídias digitais (como edição de vídeos), ensinados por pequenas escolas privadas de computação. Como a oferta desses cursos será limitada à infraestrutura da escola e ao perfil dos professores, o professor e pesquisador chama atenção para a acentuação das desigualdades entre escolas públicas e privadas.

Além do aumento da carga horária, da articulação entre as áreas de conhecimento e demais mudanças já citadas, a BNCC prevê para o Novo Ensino Médio que a organização das práticas escolares seja em torno de um eixo central chamado projetos de vida. Segundo a base,

no Ensino Médio o protagonismo e a autoria dos estudantes traduzem-se como suporte para a viabilização e construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018).

Indicando que a fragmentação disciplinar do conhecimento deve ser superada, a BNCC afirma o seu compromisso com a Educação Integral, compreendida como aquela que olha para o desenvolvimento humano global, que rompe com visões dicotômicas e reducionistas que distanciam a dimensão cognitiva da dimensão afetiva, que assume uma visão plural, singular e integral do estudante. O documento pontua que as escolas de Ensino Médio devem assegurar uma formação que permita aos estudantes definir seu projeto de vida, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463).

A discussão sobre Educação Integral no Brasil, no entanto, é anterior ao Novo Ensino Médio, assim como a inserção da temática projetos de vida nas escolas, como já foi dito. Olhando para os diferentes estados, municípios e escolas do país, constatamos que não houve, e atualmente também não há, uma regularidade nesta implementação: enquanto algumas instituições oferecem-na como uma nova disciplina, outras propõem-se a incorporá-la de modo transversal; outras, ainda, consideram o Projeto de Vida como um “itinerário formativo”.

No ano de 2022, vemos escolas que ainda não trabalham os Projetos de Vida, escolas que o fazem apenas com o Ensino Médio e até mesmo escolas que já estão com aulas de Projetos de Vida há anos. Se por um lado há redes que oferecem um material apostilado e, em tese, “pronto” para o docente utilizar com as suas turmas, há docentes com total autonomia e liberdade para criar o próprio planejamento e instrumentos didáticos.

Diante de toda essa diversidade e da pouca – e, às vezes, nenhuma – preparação que os professores brasileiros recebem para trabalhar uma temática tão indispensável e complexa, um quadro de angústias e preocupações se desenha em torno da formação que está sendo oferecida aos nossos jovens. O trabalho com projetos de vida na escola exige que alguns aspectos sejam levados em conta, e os apresentaremos no tópico seguinte.

1.4. Os sentidos da escola

“Amor, trabalho e conhecimento são as fontes de nossa vida.
Deveriam também governá-la.”
Wilhelm Reich

Neste tópico discutiremos três aspectos que consideramos indispensáveis para compreender porque e como trabalhar com projetos de vida na escola, independente da faixa etária estudantil e da série. O primeiro deles diz respeito à motivação no ambiente escolar.

O professor Damon, no prefácio do livro “*Purpose in Life - A Critical Component of Optimal Youth Development*”, nos lembra que até mesmo nas melhores escolas há muitos alunos que encontram pouco significado em seus estudos. Dedicar horas dos seus dias a atividades consideradas sem sentido pode ser desmotivador e essa desmotivação, por sua vez, pode levar a um quadro de estresse. Por outro lado, os jovens que encontram um significado em seus trabalhos escolares geralmente desfrutam de satisfação e de motivação acadêmica duradoura. Atrelar a busca por sentido às demais atribuições da formação escolar se apresenta como um caminho favorável também para a falta de motivação entre os estudantes.

Damon (2009) explica que o problema mais disseminado atualmente é a sensação de vazio que deixa muitos jovens à deriva por muito tempo, em um momento da vida em que deveriam escolher suas aspirações e avançar em direção à sua realização. No lugar disso, a apatia, a ansiedade, o desinteresse e o cinismo tem sido muito presentes na vida dos jovens. O objetivo do pesquisador ao explorar o tema e disseminá-lo é

mostrar a importância primordial dos projetos vitais no desenvolvimento do jovem a todos aqueles que se interessam por ele, sejam pais, educadores, cientistas, profissionais da área do desenvolvimento juvenil ou cidadãos da sociedade que um dia o jovem de hoje vai herdar. (DAMON, 2009, p.22)

Partindo dos dados coletados com mais de duzentos jovens norte-americanos com idade entre 12 e 26 anos, o pesquisador apresenta as suas observações sobre o comportamento dos jovens do século XXI. Após verificar que a parcela de jovens engajados em atividades que lhes dão prazer e cientes do que querem é muito pequena (20% dos entrevistados, como trouxemos anteriormente), Damon explica como pais, educadores e outros adultos presentes na vida dos jovens podem encorajá-los e orientá-los a encontrar seu caminho. Nessa abordagem, Damon deixa claro a importância dos adultos expressarem a satisfação que encontram nas funções que exercem e chama atenção para o fato de isso ser muito raro, sendo mais comum reclamar do emprego do que conversar sobre os seus aspectos significativos (DAMON, 2009, p. 159).

Permitir que estudantes encontrem significado nos estudos e, conseqüentemente, sintam-se motivados para segui-los, nos remete aos trabalhos de Victor Frankl, que a partir da Logoterapia auxiliou os seus pacientes a buscarem o sentido das próprias vidas e possibilitou

que eles encontrassem razões não para seguir seus estudos, mas seguir vivendo e não desistir da vida.

O segundo aspecto que destacamos da relação entre projetos de vida e escola diz respeito aos valores. Assumindo o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista de Piaget, Araújo (2007) define, em linguagem bem simples, que valor é “aquilo de que gostamos, que valorizamos e, por isso, pertencente à dimensão afetiva constituinte do psiquismo humano” (ARAÚJO, 2007, p. 20). Nesta perspectiva, os valores são construídos nas interações cotidianas e resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive. Logo, compreendemos que os valores não são inatos e predeterminados, nem simplesmente internalizados de fora para dentro:

É a ação do sujeito (representada pelo princípio de projeção afetiva) que nos ajuda a entender por que duas pessoas vivendo em um “mesmo” ambiente podem construir valores tão diferentes uma da outra. Se o processo fosse de simples internalização a partir da sociedade e da cultura, teríamos maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que não se constata na realidade. (ARAÚJO, 2007, p. 20)

O indivíduo pode projetar sentimentos positivos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo (o que é a base da auto-estima). Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas, o que chamamos de contra valores. Cada pessoa possui o seu sistema de valores, composto pelos valores e contravalores que constroem, que vão se organizando e se incorporando à identidade da pessoa, às representações que cada um faz de si (PIAGET, 1954; BROWN, 1996; BLASI, 1885; LA TAILLE, 2022 e 2006; DAMON, 1995 *apud* ARAÚJO, 2007, p. 23).

Para ilustrar o papel dos valores no nosso funcionamento psíquico, Araújo (2007) aborda a honestidade trazendo o exemplo de uma pessoa que vai à farmácia e lá descobre, ao abrir a sua carteira, que falta um real para completar o valor do remédio. Ela recebe o remédio e diz que voltará para pagar o que falta. Caso a honestidade seja um valor central na identidade desse cliente, ele não se sentirá tranquilo enquanto não voltar à farmácia para pagar o que deve. Ele se sentirá mal, incomodado e a todo momento lembrará da sua dívida. O autor explica que quando agimos e/ou pensamos contrariando os valores centrais de nossa identidade, sentimentos que chamamos de morais, como a vergonha, a culpa e o remorso, aparecem e desempenham uma função reguladora (ARAÚJO, 2007).

Ainda em relação à moralidade, é possível o ser humano construir valores que não sejam morais, como por exemplo ter o roubo, a violência e o autoritarismo como alvos de

projeções afetivas positivas. A teia de possibilidades que constitui o nosso sistema de valores é ampla e a forma como os valores regulam o nosso funcionamento psíquico é bastante complexa. Além disso, as características do nosso sistema de valores são flexíveis, maleáveis, fluidas, podendo variar constantemente em função dos contextos e das experiências (ARAÚJO, 2007).

Para pensarmos em intervenções educativas que tenham como objetivo levar os alunos a construir valores morais, precisamos antes compreender que esse processo não é controlável ou previsível e que podemos, apenas, exercer influência sobre ele:

A construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com conteúdos específicos. (ARAÚJO, 2007, p. 27).

Por ser a construção de valores um processo caótico não passível de ser determinado com antecipação e que varia de acordo com as possibilidades que a natureza, a cultura, a família, a escola, a religião, os amigos, a mídia e a sociedade como um todo oferecem ao indivíduo, Araújo (2007) aproxima-se da teoria da complexidade de Edgar Morin para compreendê-la. Percebe-se que as interações possíveis de serem estabelecidas no sistema de valores da uma pessoa vão se tornando cada vez mais complexas à medida que ela vai crescendo. Compreendendo que tal processo segue as características do mundo fenomênico citado por Morin (1997, *apud* Araújo, 2007), o sistema de valores vai tornando-se cada vez mais variado, aleatório, rico, complexo e cada vez mais organizador dos nossos pensamentos e ações.

Em relação às propostas educacionais, devemos entender que a escola pode buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que certos valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos, constituindo-se como valores para eles. Para isso, “o universo educacional deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitam relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos” (ARAÚJO, 2007, p. 35). O que observamos atualmente é que a escola tradicional, no entanto, carece de práticas que apoiem e fomentem essa construção de forma eficiente.

Em sua pesquisa de doutorado, Danza (2019) desenvolveu um programa de Educação em Valores com estudantes nos três anos que compõem o Ensino Médio. Com a intenção de investigar como as intervenções pedagógicas podem contribuir para que os jovens construam projetos de vida orientados por um sentido ético e como os projetos de vida são construídos ao

longo do tempo, foram aplicados questionários aos alunos em diferentes momentos da intervenção.

O objetivo do programa desenvolvido ia muito além de abordar a carreira profissional dos alunos, como costumam imaginar quando se fala em projetos de vida na escola. A respeito disso a pesquisadora explica:

Nosso objetivo sempre foi deveras mais audacioso: oferecer recursos para que os jovens aprendessem a fazer escolhas importantes ao longo de toda sua trajetória; que aprendessem os procedimentos mentais exigidos para tanto; que soubessem ponderar eticamente suas escolhas; que soubessem enxergar a complexidade da vida humana e seus conflitos; que pudessem atribuir sentido às suas experiências cotidianas e ao futuro; e que incluíssem a figura do “outro” em suas decisões e condutas (DANZA, 2019, p. 58-59).

Considerando que seria irrealista esperar que um jovem do Ensino Médio não modificasse os seus planos ou encontrasse obstáculos que exigissem sua reconfiguração, a pesquisadora estudou tanto o processo de mudança dos projetos de vida quanto o de conservação. Para efeito de comparação, os questionários também foram aplicados a estudantes de uma escola próxima, um grupo controle, com o qual não foi realizado nenhum tipo de intervenção sistemática e intencional. Os resultados obtidos pela investigação foram vários e nos interessa chamar atenção para alguns deles.

Enquanto 68% dos participantes da escola com a intervenção manifestaram mudanças com aumento de complexidade, permitindo Danza (2019) inferir que os projetos de vida desses jovens se tornaram mais consistentes ao longo dos três anos, apenas 30% dos participantes da escola controle apresentaram tal mudança. Além disso, apenas 15% dos participantes desta escola elaboraram um modelo organizador do pensamento⁶ que corresponde de fato a um projeto de vida, com os quatro elementos-chave que apresentamos anteriormente (DAMON, 2009).

Danza (2019) pontua que o trabalho com Educação em Valores se mostrou extremamente profícuo para o desenvolvimento de recursos fundamentais para a construção de projetos de vida, como o autoconhecimento, a clarificação de valores, a autorregulação, a compreensão crítica da realidade, a tomada de decisão e a resolução de conflitos.

A pesquisadora salienta que há inúmeras estratégias que as escolas podem adotar para proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de projetos de vida éticos. O que não pode faltar é um currículo que “se comprometa com um conjunto de experiências de aprendizagem

⁶ Apresentaremos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento no Capítulo 2.

intencionais, sistemáticas e de longo prazo que se afastem das abordagens que trata o tema de modo pontual e esporádico, como apêndice do currículo” (DANZA, 2019, p. 222).

Outra estratégia possível para o trabalho com valores é através da Transversalidade. Araújo (2014) entende que a transversalidade refere-se a temáticas contextualizadas nos interesses e nas necessidades da maioria das pessoas e define que os temas transversais são “temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, a suas necessidades e seus interesses” (ARAÚJO, 2014, p. 52). É necessário ter claro que os temas transversais não são novos campos disciplinares, mas sim áreas de conhecimento que “atravessam” os campos disciplinares. Como exemplo podemos citar a Ética, a Pluralidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde, o Trabalho e Consumo.

No quarto capítulo do seu livro “Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na Educação”, Araújo (2014) discute a perspectiva metodológica da transversalidade e explica que existem muitas maneiras de conceber a inserção dos temas transversais na educação, mas que nem todas são coerentes com a concepção epistemológica adotada tanto no livro quanto no presente trabalho.

Quando a escola se organiza em torno das disciplinas tradicionais que formam sua estrutura curricular, o que Araújo (2014, p. 62) chama de “eixo vertebrador do sistema educacional”, os temas transversais perpassam os conteúdos tradicionais e têm papel secundário. Vemos essa concepção se manifestando de diversas formas: 1) através de atividades pontuais, como por exemplo uma sequência didática dentro do programa de Ciências para abordar os efeitos das drogas; 2) através de disciplinas, palestras e assessorias sobre algum tema específico, na qual muitas vezes a escola recorre a profissionais especializados por considerar que os professores não são qualificados para o trabalho com temas transversais; 3) através de projetos sobre temas transversais, que apesar de articular a transversalidade e a ideia de interdisciplinaridade mantém a fragmentação do estudo e não se preocupa em estabelecer um diálogo entre as disciplinas; 4) através da incorporação da transversalidade nas disciplinas, de modo que as preocupações com o cotidiano e os problemas sociais estão ligados aos objetivos delas mas sem abrir mão da fragmentação e da organização tradicional; e, por último, 5) através do currículo oculto (ARAÚJO, 2014).

Em relação ao currículo oculto, as temáticas envolvendo a formação moral e a cidadania dos alunos são abordadas à medida que surgem oportunidades no cotidiano das aulas:

Os docentes aproveitam uma briga no recreio, o sucesso de um estudante em algum esporte ou a intervenção de uma aluna sobre o consumo de drogas, por exemplo, para promover discussões com a turma sobre o fato e suas consequências, utilizando-se da

situação para dar lições de moral e de vida – ou para levar o grupo à reflexão. (ARAÚJO, 2014, p. 66)

Apesar de ser uma das formas mais nítidas e corriqueiras usadas pelos docentes para moralizar as relações escolares, Araújo (2014) explica que esse tipo de abordagem não sistematizada nem registrada abre margem para ações arbitrárias e moralistas baseadas nos valores individuais dos professores.

Ainda que essas cinco propostas possam cumprir um papel importante na formação de valores éticos e para a cidadania, até por não serem excludentes entre si e poderem ocorrer de forma simultânea, do ponto de vista epistemológico todas elas mantêm os mesmos princípios: o ensino e seus objetivos permanecem centralizados no professor, sem espaço para a autoria dos alunos; não há ligação entre as temáticas abordadas, que são vistas de forma fragmentada; e as avaliações seguem valorizando os conteúdos científicos tradicionais, sem olhar, por exemplo, para as atitudes dos alunos diante de conflitos.

Como um contraponto, Araújo (2014) propõe que os temas transversais passem a ser o eixo vertebrador do sistema educacional, ou seja, a sua própria finalidade. Nesta concepção, os conteúdos tradicionais da educação passam a ser concebidos como meio, como instrumentos para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais. Para colocar isso em prática, o autor discute a pedagogia de projetos porque, na sua opinião, permite a incorporação das ideias de complexidade, transversalidade, construtivismo e protagonismo dos alunos no processo da construção do conhecimento.

Concluindo, neste segundo aspecto da relação entre projetos de vida e escola abordamos a construção de valores, que inevitavelmente é influenciada pelas experiências escolares. Partimos em defesa da adoção de experiências intencionais, sistemáticas e frequentes que vislumbram a construção de valores morais e, conseqüente e concomitantemente, propiciem o desenvolvimento de projetos de vida éticos.

Chegamos, enfim, ao terceiro aspecto da relação entre projetos de vida e escola que gostaríamos de destacar: os responsáveis pela formação dos estudantes nas escolas, aos quais propomos uma atuação consciente, criativa, crítica e reflexiva, estão preparados para isso?

Nóvoa afirma que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15), de onde entendemos que o professor pessoa e o professor profissional são figuras indissociáveis. Em ambas as esferas, pessoal e profissional, este sujeito age, pensa e sente de acordo com os seus conhecimentos, valores, crenças, etc.

Diante de fatores como falta de reconhecimento social, má remuneração, violência nas escolas, precarização e flexibilização do trabalho docente, falta de apoio familiar aos alunos e jornada de trabalho que demanda múltiplos empregos, a profissão docente não é a mais atraente. Tartuce et. al. (2010), ao investigar a atratividade da carreira docente pela ótica de alunos concluintes do ensino médio, traz dados importantes a respeito desta carreira no Brasil, obtidos a partir de um levantamento bibliográfico.

Entre os aspectos envolvidos na atratividade da carreira docente está a motivação de um jovem para se tornar professor. Segundo Valle (2006, *apud* Tartuce et. al., 2010) essas motivações repousam sobre algumas lógicas relacionadas com as representações que o jovem tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência.

A respeito dos estudos que buscam entender a lógica das escolhas profissionais de docentes em exercício e o porquê da permanência na profissão:

Vários constatam que as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o desejo de ensinar, o amor (pelas crianças, pelo outro, pela profissão, pelo saber), a possibilidade de transformação social e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira (Mello, 1981; Silva, Espósito, Gatti, 1994; OCDE, 2006; Valle, 2006, *apud* Tartuce et. al., 2010, p. 448).

A baixa atratividade da carreira docente, expressa pela baixa procura pelos cursos de pedagogia e licenciatura, pelo número de vagas na graduação ser maior que a demanda e pela alta evasão nos cursos de formação de professores (média de 38%), segundo Araújo et. al. (2020), é influenciada por outro fator além dos listados acima. De acordo com os pesquisadores, “as universidades e faculdades não vêm cumprindo o seu papel de oferecer uma formação docente coerente com os objetivos educacionais almejados e legitimados pelas sociedades atuais” (ARAÚJO et. al., 2020, p. 60).

Se os cursos de formação de professores não incluem o desenvolvimento de projetos colaborativos e ligados ao cotidiano escolar, a discussão de temas como indisciplina, violência, sexualidade, relações de poder, diferenças e ética profissional, não desenvolvem habilidades sociocognitivo-emocionais e a construção de valores éticos, podemos imaginar algumas das consequências: evasão e falta de profissionais qualificados nas escolas, aptos a trabalhar com o eixo da formação ética, pessoal e social, no qual se enquadra o trabalho visando à construção de projetos de vida (ARAÚJO et. al., 2020).

Nóvoa (2019) nos lembra que durante muito tempo a formação de professores, pelo menos em relação ao ensino primário, esteve sob responsabilidade das escolas normais. Essas instituições, que cumpriram notavelmente o seu papel entre meados do século XIX e meados do século XX, permitiam experiências que deixamos de observar desde o processo de universitarização da formação de professores. Nóvoa (2019) ilustra essas experiências com a integração entre os edifícios das escolas normais e as escolas primárias, que proporcionavam o encontro diário entre as crianças, os alunos-mestres, os professores da educação básica e os professores das escolas normais, a força política desses lugares, que contribuíram para o prestígio da profissão docente, para a democratização do ensino e muitas outras coisas (NÓVOA, 2019, p. 202).

As práticas rotineiras e a falta de pesquisa e inovação fizeram com que as escolas normais fossem compreendidas como insuficientes para atender aos desafios do desenvolvimento profissional docente, em meados do século XX. Era necessário que o professorado passasse a ter uma base universitária, como os médicos e engenheiros. Apesar de ter sido um passo histórico de alta importância, segundo Nóvoa (2019) as instituições universitárias não dão conta de formar os professores. E concordamos com o autor. Apesar de ser professor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa fala de uma formação de professores comum a vários países, inclusive o Brasil.

Nóvoa (2019) aponta três razões principais que entende como responsáveis pela ineficácia das universidades na formação de professores:

- a primeira é a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História, etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores;
- a segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente;
- a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores. (NÓVOA, 2019, p. 203)

Iremos discutir os dois primeiros aspectos. Inspirando-se nas suas experiências em curso, Nóvoa (2019) compreende que uma das principais mudanças necessárias para as escolas é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com uma turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, em uma “comunidade de trabalho” ou “comunidade profissional”. Esse trabalho em grupo faz parte da pedagogia de projetos, discutida por Araújo (2014) e que trouxemos anteriormente.

Para que a comunidade de trabalho se concretize, é necessário que exista nas universidades um lugar onde matemáticos, historiadores, biólogos, pedagogos etc. possam trabalhar em conjunto, “um lugar onde se valorize o trabalho de formação num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação” (NÓVOA, 2019, p. 207).

Não restringindo-se apenas à universidade, Nóvoa (2019) defende a construção de *ambientes*, no plural, propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional. Assim como há a residência médica, nos hospitais universitários, o autor compreende que a formação de professores necessita de espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, nos quais os licenciandos possam ter uma relação sistemática e regular com as escolas e com seus futuros colegas de profissão. Seria um lugar para a criação das bases para uma transição entre o tempo de formação e o tempo da profissão, visto que os primeiros anos como professor iniciante ou principiante são os mais importantes na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (NÓVOA, 2009).

Por fim, concordamos com o autor ao afirmar que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2009, p. 204-205). Para atingir esse objetivo, compreendemos que além das disciplinas científicas (História, Geografia, Matemática, etc) e dos conhecimentos pedagógicos e educacionais (metodologias, didáticas, políticas educativas etc.), é necessário olhar para essa construção da identidade profissional docente, que vincula-se à capacidade de fazer julgamentos éticos e decisões coerentes no seu dia-a-dia na escola.

Apresentamos acima três aspectos que consideramos ter grande relevância quando propomos que as escolas incluam práticas que contribuam para a construção de projetos de vida éticos: 1) A falta de motivação dos estudantes nas atividades escolares está atrelada a não encontrarem sentido no que é proposto; 2) A construção de projetos de vida na escola também passa pela construção de valores, que deve ser estimulada a partir de experiências intencionais, sistemáticas e frequentes; 3) O trabalho com valores e projetos de vida nas escolas exige olharmos para os professores e a lógica de sua escolha profissional, a sua formação acadêmica e, é claro, são valores, identidade e projetos de vida.

Para que os educandos construam projetos de vida éticos é necessário atentarmos aos três aspectos acima e proporcioná-los a convivência com exemplos éticos e em espaços acolhedores, que lhes ofereçam cuidado e afeto, que proporcionem reflexão sobre suas atitudes e escolhas e que desperte alegria e bem-estar diante de suas ações. Identificando a ausência de

investigações sobre o professor brasileiro, seus valores e projetos de vida, a partir do levantamento bibliográfico que trouxemos no início deste capítulo, acreditamos ser essencial superarmos essa lacuna para avançarmos em propostas para uma formação de professores que seja condizente com a escola que queremos.

A seguir, apresentamos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para elucidar a compreensão que temos acerca do psiquismo humano, que influencia tanto em nossa proposta de repensarmos a escola quanto na análise do nosso material empírico.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE UNIVERSOS

2.1. Entre razões e emoções

“Aí é que está a beleza no modo como a emoção tem funcionado no decorrer da evolução: ela abre a possibilidade de levar seres vivos a *agir* de maneira inteligente sem precisar *pensar* com inteligência.”

António Damásio

Era verão na Nova Inglaterra de 1848. Um rapaz de 25 anos trabalhava para a Estrada de Ferro Rutland & Burlington como capataz da construção civil. Phineas Gage era um jovem de 1,70m, atlético e o definiam como o homem “mais eficiente e capaz” de seu serviço, que exigia tanto destreza física quanto concentração apurada - principalmente quando chega o momento de preparar as detonações (DAMÁSIO, 2012, p. 25).

Às 4h30 de uma tarde quente, em uma distração de instantes, Gage se equivoca e causa uma explosão indesejada. A pólvora, que deveria ser coberta com areia e explodir dentro da rocha, foi colocada diretamente sobre a barra de ferro sem a introdução da areia. Com cerca de um metro de comprimento, seis quilos e três centímetros de diâmetro, o pedaço de metal entra pela face esquerda de Phineas, trespassa a base de seu crânio, atravessa a parte anterior de seu cérebro e sai a alta velocidade pelo topo da cabeça, envolvo de sangue e cérebro. Surpreendentemente, Gage não morreu. Jogado no chão, o rapaz encontrava-se atordoado, silencioso e consciente (DAMÁSIO, 2012, p. 26-27).

Poucos minutos após o acidente, Gage foi levado por seus colegas de trabalho para ver um médico. Com uma ferida nada discreta na cabeça, Gage conseguia relatar perfeitamente o que aconteceu, caminhar e permanecer coerente, surpreendendo a todos ao seu redor. Sobreviveu também à inevitável infecção desenvolvida na ferida, necessitando de limpeza vigorosa e regular e dos cuidados do Dr. Harlow. Em menos de dois meses, Phineas Gage foi dado como são (DAMÁSIO, 2012, p. 27-28).

Gage recuperou suas forças, podia tocar, caminhar, ouvir, sentir e enxergar perfeitamente com o olho direito, perdendo a visão apenas do esquerdo. Passada a fase crítica da lesão cerebral, aqueles que conviviam com Gage notaram mudanças em sua disposição, seus gostos e aversões, seus sonhos e aspirações (DAMÁSIO, 2012, p. 28).

Phineas Gage foi um dos primeiros e mais famosos casos da chamada “síndrome do lobo frontal”. Apesar de sua inteligência, memória, fala, sensações e movimentos se manterem normais, “seu comportamento mudou completamente, tornando-se irresponsável, indigno de confiança e impaciente com limitações ou conselhos contrários a seus desejos” (BECHARA, 2003, p. 192). Ao longo dos anos, inúmeros pacientes com situação semelhante à de Gage foram estudados. Esses pacientes, que eram inteligentes e criativos antes do dano no córtex pré-frontal ventromediano (VM), desenvolveram grandes deficiências na tomada de decisões pessoais e sociais, apesar das habilidades intelectuais se preservarem (BECHARA, 2003, p. 192-193).

Após o dano, eles tinham dificuldade para planejar o seu dia de trabalho e o futuro, bem como para escolher amigos, parceiros e atividades. As ações escolhidas por eles com frequência provocavam perdas de diversos tipos, por exemplo, perdas financeiras, perda de posição social, perdas da família e de amigos. [...] Com frequência, suas decisões vão contra seus melhores interesses. Eles são incapazes de aprender com os erros cometidos conforme demonstrado pelo envolvimento repetido em decisões que conduzem a consequências negativas (BECHARA, 2003, p. 193).

Phineas Gage e pacientes como ele possibilitaram estudos inéditos sobre o cérebro. António e Hanna Damásio são exemplos de neurocientistas que se debruçaram sobre acontecimentos dessa natureza e buscaram uma relação entre a lesão cerebral e a mudança de comportamento. Damásio (2012, p. 52) conta o caso de Elliot⁷, um rapaz de cerca de 30 anos e um tumor cerebral, que necessitou ser retirado para que o paciente sobrevivesse. Apesar da cirurgia ter sido um sucesso e de vários profissionais da medicina terem declarado que as funções mentais de Elliot estavam intactas, sob muitos pontos de vista Elliot passou a ser outra pessoa. Assim como Gage, Elliot apresentava comportamentos incompatíveis com os anteriores e uma alteração radical de personalidade.

No diagnóstico de Elliot, conclui-se que seus problemas eram reflexo de um ajustamento “emocional” e “psicológico”, ou seja, problemas mentais que poderiam ser resolvidos por psicoterapia. Após uma série de sessões terapêuticas infrutíferas, o diagnóstico precisou ser reaberto. Elliot veio então a tornar-se paciente de António Damásio. Vale destacar que tal história desenrolou-se mais de um século após o caso de Gage, com Damásio referindo-se a Elliot como o Phineas Gage moderno.

Damásio (2012, p. 56) chama atenção para uma ignorância básica da relação entre cérebro e mente que penetra na sociedade e na medicina. Enquanto as doenças do cérebro são

⁷ Nome fictício dado pelo médico, a fim de proteger a privacidade do paciente.

(ou pelo menos eram) vistas como tragédias que acometem as pessoas e que não tem culpa pelo seu estado, as doenças da mente são vistas como inconveniências sociais nas quais os doentes têm muitas responsabilidades. Principalmente quando a doença afeta a conduta e as emoções, é comum que os pacientes sejam culpados por falhas no caráter, na modulação emocional, falta de força de vontade e assim por diante.

Em uma experiência com estímulos visuais emocionalmente carregados, Damásio obteve diretamente de Elliot a prova de que necessitava e de forma espontânea. Depois de uma das muitas sessões com imagens de pessoas feridas, edifícios ruindo em terremotos, casas incendiando etc., Elliot afirmou que seus sentimentos tinham se alterado desde a doença. Ele era capaz de perceber que aquilo que antes lhe suscitavam fortes emoções agora não lhe provocavam nenhuma reação, positiva ou negativa. Segundo Damásio, o estado de Elliot poderia ser resumido como “*saber, mas não sentir*” (DAMÁSIO, 2012, p. 61). A partir disso, o neurocientista levantou a hipótese de que a alteração das emoções e dos sentimentos poderia ter algum papel nas falhas de decisão de Elliot.

Além de Phineas Gage, outras fontes históricas foram importantes para a tentativa de compreender as bases neurais do raciocínio e da capacidade de decisão. Bechara (2003, p. 194), ao discutir tais casos, sintetiza afirmando que “quando tomamos decisões, são necessários mecanismos de estímulo, atenção e memória para evocar e mostrar as representações de diversas opções e situações em nossa mente” (BECHARA, 2003, p. 195), e um outro mecanismo para avaliar essas diversas opções e selecionar a resposta mais vantajosa.

Para explicar a relação entre as lesões VM e as anormalidades na emoção, nos sentimentos e na tomada de decisões, foi proposta a hipótese do marcador somático (DAMÁSIO, 1994 *apud* BECHARA, 2003, p. 194). A hipótese do marcador somático entende que a base neural da deficiência na tomada de decisões de pacientes como Gage é a ativação alterada dos estados somáticos (sinais emocionais) que dão importância a determinadas opções e situações. Esses sinais emocionais funcionam como sinais automáticos para orientar decisões, de forma explícita ou oculta. Sem eles, os pacientes precisam confiar na análise lenta do custo-benefício de cada opção disponível.

Além do córtex pré-frontal VM, outras regiões como a amígdala e os córtices somático-sensitivos são componentes de um sistema neural que é decisivo na apresentação dos estados somáticos (ou ativação dos sinais automáticos emocionais). As diferentes regiões oferecem diferentes contribuições para o processo total de tomada de decisões (Bechara, Damasio, Damasio e Lee, 1999 *apud* Bechara, 2003, p. 194-195).

O nosso objetivo ao trazer o caso de Phineas Gage, de Elliot e seus desdobramentos é chamar a atenção para as evidências de que a emoção guia as decisões. É muito aceita a crença de que as emoções acompanham o pensamento racional de forma dispensável, devendo ser experienciadas apenas em quantidades adequadas pois é a avaliação lógica, racional, que constitui decisões sólidas. No entanto, tais noções não possuem base científica e o que se percebeu a partir dos casos estudados é que os sistemas envolvidos na razão também exercem papel importante no processamento das emoções (DAMÁSIO, 2012; BECHARA, 2003).

As lesões no córtex pré-frontal, ao determinarem menor capacidade de tomada de decisão nos âmbitos pessoal e social, demonstraram que o processamento ineficiente das emoções interfere diretamente no raciocínio humano. Atualmente, está claro para a neurociência que a razão humana não depende de um único centro cerebral, mas sim de vários sistemas que funcionam através de múltiplos níveis de organização (DAMÁSIO, 2012).

Esclarecendo que não contrapõe a emoção à cognição, Damásio (2012, p. 14) entende que a emoção transmite informações cognitivas diretamente e por intermédio dos sentimentos. Na obra “O erro de Descartes”, publicado pela primeira vez em 1994, a discussão da relação entre razão e emoção e a hipótese do marcador somático de Damásio são acompanhadas da ideia de que os sistemas cerebrais que participam conjuntamente da emoção e da tomada de decisões estão, generalizadamente, envolvidos na gestão da cognição e do comportamento social.

Na época em que Damásio apresentou essas ideias, muita gente estranhou e inclusive recebeu-as com certo ceticismo. E não poderia ser diferente, visto que historicamente a maior parte das teorias sobre escolha tem uma perspectiva cognitiva e presume que as decisões são derivadas de uma avaliação dos resultados futuros de diversas opções e alternativas por meio de algum tipo de custo-benefício (BECHARA, 2003, p. 212).

Isso nos leva a Jean Piaget. Apesar da teoria piagetiana não focar em escolhas, ao buscar compreender o desenvolvimento da inteligência deu pouca importância aos aspectos não-formais do pensamento, como os “conteúdos”, e ao meio, que considera como “objetos”, ou seja, àquilo que não é “sujeito”. Considerando o desenvolvimento a partir do ponto de vista estrutural, Piaget construiu um modelo teórico que se baseia na sucessão ou gênese dessas estruturas, considerando que as estruturas cognitivas se engendram umas a partir das outras e que existem alguns estádios determinados pelas diferentes fases de desenvolvimento de tais estruturas (MORENO et al., 1999).

Orientando a sua obra para o estudo de categorias fundamentais do conhecimento, Piaget olha para o *sujeito epistêmico*, ou seja, o sujeito do conhecimento racional, do conhecimento científico ampliado ao conhecimento racional de senso comum, que diferenciava-se do sujeito do conhecimento filosófico. Como explicam Inhelder e De Caprona (1996):

Piaget falara de um sujeito epistêmico para melhor circunscrever o centro de interesse de seus estudos e para assinalar o caráter refletido e formal das estruturas. E, então, havia definido tal sujeito como o nó comum ao conhecimento de sujeitos do mesmo nível de conhecimento, isto é, as características nomotéticas do sujeito cognoscente em oposição às características idiossincráticas. É particularmente útil distinguir o sujeito epistêmico do sujeito da clínica, especialmente quanto até mesmo alguns psicólogos censuraram Piaget e sua escola por estudarem um sujeito “desencarnado”, desprovido de sua realidade vivida (INHELDER e DE CAPRONA, 1996, p. 8).

Reconhecidas as limitações da teoria piagetiana, o que se tem mostrado consistente dentro dela é o papel do sujeito como organizador da realidade e a descrição que o autor faz das formas que os sistemas organizadores adquirem, cada um deles gerado pelo precedente, em uma sucessão genética que lhes concede uma continuidade e graças à qual se tornam compreensíveis (MORENO et al., 1999).

Esses aspectos da teoria piagetiana, oriundos de uma base experimental sólida, a universalidade dos fenômenos que abrange e sua coerência interna fizeram Montserrat Moreno e Genoveva Sastre tomá-la como ponto de partida para seus trabalhos. A teoria elaborada por elas, conhecida como Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, inclui os avanços da neurociência e considera as emoções como elemento indissociável do pensamento. Para as autoras, não faz sentido estudar o cérebro, o corpo, o sistema nervoso entre outros separadamente, como se não se conectassem (MORENO; SASTRE, 2020). Além disso, Moreno e Sastre consideram os processos mentais inconscientes:

Atualmente dispomos de um amplo repertório de pesquisas psicológicas que apontam que os aspectos inconscientes ocupam na conduta humana um lugar muito mais proeminente do que suspeitávamos cinquenta anos atrás. A imensa maioria de processos mentais, tanto os mais banais como os mais complexos, têm lugar à margem de nossa consciência (MORENO; SASTRE, 2014, p. 65)

A necessidade de um modelo que explicasse como procedemos para compreender o universo que nos rodeia, que considerasse o funcionamento emocional e cognitivo no ser humano como indissociavelmente unidos, levou Moreno e Sastre a muitos anos de pesquisa no campo dos sentimentos e da inteligência humana, especialmente no campo da cognição através de estudos psicogenéticos no campo da construção individual de noções de lógica, matemática,

biologia e física, e também pela história das ciências e da epistemologia genética (MORENO; SASTRE, 2014).

Partindo inicialmente dos trabalhos de Piaget, as pesquisadoras abrangeram outros aspectos do psiquismo que ele não havia contemplado e que fazem referência, sobretudo, à intervenção do meio cultural e social e os aspectos emocionais do pensamento.

É sobre essa teoria que nos debruçamos no tópico a seguir.

2.2. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

“Os professores precisam conhecer o mundo dos alunos e o funcionamento daquilo que eles querem cultivar: o seu pensamento, no qual o conhecimento e as emoções atuam igualmente. Desenvolver o pensamento é lançar as bases para a ação e o comportamento.”
Moreno e Sastre

A abordagem teórica realizada até aqui preocupou-se em pensar nos sentidos das coisas. Por que fazemos o que fazemos em nosso dia a dia? Por que fazemos o que fazemos dentro do ambiente escolar, como alunos e professores? Como queremos viver as nossas vidas? Tendo em vista que essas questões relacionam-se diretamente ao conceito Projetos de Vida (DAMON, 2009), entendemos que elas nos apontam uma direção para discutirmos de que forma o ensino básico e superior podem contribuir para a construção e desenvolvimento de uma vida com sentido - tanto para os alunos quanto para os professores.

Para seguirmos avançando nessa discussão, é necessário compreendermos o funcionamento do psiquismo humano e como os seus múltiplos aspectos influenciam na forma como o sujeito entende e se relaciona com o mundo que o cerca, tanto para atribuir significados ao momento presente quanto para fazer projeções futuras.

A Teoria dos Modelos Organizadores, que elegemos como nosso referencial teórico-metodológico, nos possibilita um entendimento mais aprofundado dos processos mentais e do sujeito psicológico. Elaborada por Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1988), a teoria foi escolhida por basear-se principalmente em duas premissas que para nós são caras e indispensáveis.

Primeiramente, a origem da teoria encontra-se nas obras de Jean Piaget, adotando uma concepção construtivista e interacionista sobre a forma como o ser humano passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento - como também acreditamos ocorrer na construção de valores. Em segundo lugar, ela compreende a cognição e a afetividade

como indissociáveis e inseparáveis, considerando os avanços oriundos da neurociência e superando a dicotomia entre razão e emoção, sentimento e pensamento.

Outro motivo que nos levou a recorrer à Teoria dos Modelos Organizadores do Conhecimento é por ela nos dar subsídios, enquanto professores, para compreender os nossos alunos e para compreender nós mesmos, para dar significado às ações que observamos e realizamos. Concordamos que conhecer o funcionamento do psiquismo humano “é essencial para quem se dedica à docência, a profissão que mais avança nas sociedades e que é a arquiteta de mentes criativas, de despertar preocupações, de formação de caráter, de sensibilidade para as questões sociais e culturais” (MORENO; SASTRE, 2020, p. 20).

Pretendendo superar as lacunas presentes na teoria piagetiana, as autoras se preocuparam em elaborar um sistema explicativo que possibilitasse a contemplação conjunta dos aspectos cognitivos, das emoções e dos sentimentos que intervêm na construção do pensamento e da conduta:

Podemos dizer que nosso corpo sente o que nossa mente sente, e as emoções ignoram o que essa ignora, aquilo a que não atribui significado, mas ao mesmo tempo, nossa mente não pode ignorar o que nosso corpo sente, já que tudo o que ocorre a nosso corpo ocorre a ela também. (MORENO; SASTRE, 2014, p. 72).

A mudança paradigmática proposta por Moreno e Sastre preocupa-se em conseguir explicar, por exemplo, por que dois artistas diferentes pintam um mesmo objeto de maneira diversa e como os cientistas constroem uma teoria científica a partir de fenômenos que observam do mundo real. Está claro para as autoras que aquilo que chamamos de “realidade” na verdade é uma maneira, entre muitas outras possíveis, de ver o mundo. É preciso distinguir a realidade do que cada um pensa sobre a realidade.

A partir dessas considerações surgem os questionamentos: Como elaboramos o que pensamos sobre a realidade? Quais são os procedimentos utilizados? Como estes procedimentos dependem da morfologia, da constituição anatômica, do sistema nervoso, da história, da cultura, da forma de vida e do meio que nos circunda, tanto físico como social? Como se dá a assimilação do mundo exterior para torná-lo digerível por nossos sistemas neurológicos, biológicos, sociais, individuais, emocionais etc.? (MORENO; SASTRE, 2014)

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento assume como princípio que o ser humano constrói modelos da realidade, por meio dos quais conhece o mundo ao seu redor e que orientam o seu raciocínio e suas ações. Esses modelos são chamados de modelos organizadores do pensamento:

Consideramos um modelo organizador como um sistema dinâmico e organizado de representações mentais constituído pelos elementos selecionados, entre todos os possíveis, em qualquer situação, aos quais atribuímos um certo significado e organizamos de forma a extrair do conjunto algumas implicações que nos parecem consistentes (MORENO; SASTRE, 2020, p. 50, tradução nossa).

A partir disso, assumimos que não é possível que duas pessoas vejam as mesmas coisas nem as interpretem da mesma maneira. O que pensamos e acreditamos é uma construção pessoal. Da mesma maneira, as teorias científicas não são cópias da realidade, nem refletem fielmente tudo o que é observável. A validade de uma teoria não a determina em seu grau de "verdade", mas em seu nível de adequação à experiência e sua utilidade. Sendo um instrumento intelectual útil para avançarmos no conhecimento, compreendemos as teorias como uma série de pressupostos construídos por nossa mente, não "descobertos", dos quais partimos para compreender os fenômenos em questão (MORENO; SASTRE, 2014).

Segundo as autoras, os elementos, os significados, as implicações e a organização são os componentes fundamentais detectáveis em todo modelo organizador: podemos conhecer um sistema organizado de representações a partir dos *elementos* selecionados sobre um determinado fenômeno, dos *significados* atribuídos a tais elementos, de como eles são relacionados ou *organizados* e das *implicações* ou consequências derivadas de todo o processo (MORENO; SASTRE, 2014; 2020).

A mente humana é incapaz de reter todo e cada um dos elementos observáveis de uma situação, fenômeno ou acontecimento. Um elemento só é tal se o sujeito lhe confere significado, caso contrário faria parte dos elementos "ignorados", que não foram levados em consideração. O significado é fruto das nossas crenças e convicções - fortemente relacionadas às emoções, podendo variar entre distintos sujeitos e também em um mesmo sujeito em momentos diferentes (MORENO; SASTRE, 2014).

Os elementos e significados constituem um sistema que parece coerente para o indivíduo e do qual são extraídas determinadas implicações. As implicações extraídas são produto de um complexo, e geralmente não consciente, processo mental. Os elementos despercebidos podem ser importantes para a adequada interpretação do fenômeno ou da situação em questão, o que pode levar a mente a fazer inferências para o conjunto ter maior coerência - uma coerência que é subjetiva (MORENO; SASTRE, 2014; 2020).

A organização é fundamental para que um modelo tenha essa coerência subjetiva e interna, que é individual e não necessariamente compartilhada por outras pessoas. É a partir do mundo interno que construímos, que tem semelhança com o externo, que emitimos juízos,

resolvemos problemas, entendemos situações e temos uma ideia de como funcionam as coisas. Agimos de acordo com algumas características do mundo exterior, aquelas que selecionamos para construir nossos modelos organizadores.

Os modelos organizadores encontram-se em contínuo processo de transformação, visto que estamos a todo o momento enriquecendo os nossos conhecimentos com a incorporação de novos elementos (e seus correspondentes significados). Já que as nossas condutas são orientadas pelos nossos modelos organizadores, poderíamos concluir que modificando-os iremos mudar a nossa conduta. Isso não deixa de ser coerente, porém não é tão simples modificar as nossas construções mentais:

Muitas vezes o modelo muda por causa da ação, que faz brotar novas “realidades”. O movimento permite nos situar em outras perspectivas que nos fazem ver o que antes não víamos ou víamos parcialmente, mas, além disso, entre a representação e a ação há um importante elo que é necessário conservar, por meio da ação e não apenas do pensamento. A ação também é construtora de realidade, em um plano diferente do plano dos modelos, os quais obriga frequentemente a se modificar (MORENO; SASTRE, 2014, p. 106-107).

Moreno e Sastre (2020, p. 25) afirmam que estimular a construção de modelos mais amplos e complexos é possível, o que conseguiram colocar em evidência a partir de experiências realizadas com adultos⁸. Além da necessidade de ação, a existência de outras pessoas e de circunstâncias externas interferem nas mudanças que vislumbramos. Desse modo, “nossa mudança de atitude nem sempre, nem necessariamente, causa uma mudança corolária no sentido que desejaríamos, no mundo que nos rodeia” (MORENO; SASTRE, 2014, p. 107), pois a mudança no mundo depende também da ação das demais pessoas.

Há outras duas características importantes sobre os modelos organizadores que gostaríamos de explicar. A primeira é que não existe uma ordem privilegiada entre a abstração de um elemento, a atribuição de significado e o estabelecimento de implicações. Visto que um elemento não existe como tal se a ele não for atribuído um significado, podemos assumir que a seleção de um elemento e a atribuição de significado acontecem simultaneamente. Um modelo organizador pode se iniciar a partir de qualquer um de seus componentes e, inclusive, as implicações podem dar lugar à busca de novos elementos que completem o modelo ou o provoquem (MORENO; SASTRE, 2014).

⁸ Sastre, G., Moreno Marimon, M., Leal, A. y Amorim Arantes, V. (2016), *Amor, educación y cambio. Modelos organizadores y aprendizaje*, Icaria, Barcelona.

A segunda característica diz respeito aos sentimentos. Partindo do princípio de que entendemos uma sensação corporal como um sentimento por conta dos pensamentos que associamos a ela, fica claro que os sentimentos não podem acontecer desligados de fatores cognitivos. Isso nos leva a compreender que os sentimentos não são provocados por acontecimentos exteriores, mas sim pelo significado que damos a esses acontecimentos. Os sentimentos são dependentes do modelo organizador que se constrói a partir de determinadas situações e também são parte primordial dos significados atribuídos aos elementos que compõem o modelo (MORENO; SASTRE, 2014).

Retomando a epígrafe que abre este tópico, enfatizamos que conhecer o mundo dos alunos e o funcionamento de seus pensamentos é imprescindível para aqueles que se dedicam a ensinar. É na escola que acontece a primeira introdução a um universo social, diferente do íntimo e familiar, e onde “se descobre a existência de outros mundos e se aprende a amar-los ao aprender a descobri-los e a conhecê-los” (MORENO; SASTRE, 2020, p. 20, tradução nossa). Acreditamos que tal compreensão sobre o funcionamento psíquico deve ser contemplada e trabalhada nas formações de professores.

A partir dos aspectos aqui discutidos sobre os modelos organizadores do pensamento, reconhecemos que é possível estudar a complexidade do funcionamento mental por meio deles, por nos permitir ter acesso à forma como os sujeitos representam mentalmente as situações com as quais lidam. Essa possibilidade nos levou a eleger a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento não só como nosso referencial teórico, mas também metodológico nas análises das respostas coletadas com nossos entrevistados. Nos dedicamos a explicar a metodologia de análise no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Nos itens a seguir, apresentaremos o percurso traçado e detalharemos as escolhas teóricas e metodológicas de nossa pesquisa.

3.1. Problematização e objetivos

Para além da importância da temática sinalizada pelo quadro teórico e pelas pesquisas contemporâneas relacionadas que apontam a importância de serem feitas mais investigações sobre os projetos de vida de docentes, o nosso percurso acadêmico e profissional foi marcado por reflexões sobre motivação, relações interpessoais na esfera educacional – com destaque para a relação aluno-professor –, métodos avaliativos e, por que não, atualização do sistema escolar às demandas das novas gerações.

Aprofundando-nos em estudos sobre o sujeito psicológico⁹ e seu processo de aquisição de valores, e compreendendo a intensa relação entre a educação moral e o questionamento “Como eu quero viver a vida?”, central na discussão dos projetos de vida, o presente trabalho foi encontrando contornos.

O problema da pesquisa foi elaborado a partir das contribuições das investigações brasileiras acerca da temática dos projetos de vida e da importância da sua abordagem nas escolas. Certos da necessidade de promovermos uma formação humana e integral de nossos estudantes e cientes da complexidade dos processos psíquicos envolvidos nessa formação, voltamos os nossos olhares para os profissionais da educação. Que significados eles atribuem à sua profissão? De que maneira o trabalho com a educação comparece em seus projetos de vida?

Acreditamos que realizar um trabalho que apoie as novas gerações na construção de projetos de vida éticos, que lhes proporcione felicidade e sejam significativos para a sociedade, pressupõe que o profissional compreenda esse objetivo de perto. Nos parece importante que os profissionais da educação tenham consciência sobre o que dá sentido à sua própria vida, entendam que os projetos de vida estão em constante construção e transformação e reconheçam

⁹ Sujeito real e inserido em um contexto histórico, cultural e social, constituído por um complexo funcionamento psíquico e mental do qual fazem parte elementos cognitivos, afetivos, socioculturais e biológicos (ARAÚJO, 2003).

o percurso pessoal que traçaram e estão traçando para o desenvolvimento dos seus próprios projetos.

Nesse sentido, William Damon faz uma provocação instigante:

“Os professores raramente discutem com os estudantes as razões que os motivaram a escolher essa profissão. Sequer expressam a satisfação que experimentam com sua vocação. Que tipo de exemplo é esse para alunos que apenas começaram a pensar na importância de uma vocação? Como podemos esperar que um estudante descubra um projeto vital duradouro se constantemente desviamos sua atenção de considerações sobre aspirações significativas e de longo prazo?” (DAMON, 2009, p.130)

As conclusões da pesquisa de Parra (2018) delinearão ainda mais o nosso percurso. A partir da análise da trajetória de cinco líderes de escolas, reconhecidos publicamente por seus trabalhos voltados para a educação, a pesquisadora buscou avançar na compreensão das seguintes perguntas: Como se constrói um projeto de vida ético? Que experiências levam sujeitos a escolherem caminhos profissionais e pessoais éticos, que visam transformar a realidade social e priorizar o bem comum? Qual o papel das emoções e sentimentos na construção destes projetos de vida éticos?

Sem a pretensão de fazer das trajetórias desses sujeitos um caminho moral prescritivo, a pesquisadora os trouxe como exemplos da “boa vida que podemos viver”, por meio das quais poderíamos pensar em caminhos para a formação ética e moral de todos nós (PARRA, 2018, p. 19).

A partir dos depoimentos pode-se observar que o processo de construção dos projetos de vida não se deu de forma linear e que nem sempre a ação é precedida pela intenção. Assim, a intenção pode nascer da ação em vez de ser a causa dela. A ação e a reflexão, ao relacionarem-se com o meio social, poderiam formar uma nova intenção por conta da apropriação e reconstrução dos valores. De forma objetiva, rompe-se com a ideia de causalidade linear e compreende-se que as ações e intenções interagem em um ciclo retroativo, construindo-se mutuamente.

Parra (2018) também nos mostra que os sentimentos presentes no dia a dia dos sujeitos geram, sustentam e regulam a vida ética. Ela aponta que os projetos de vida éticos vão se construindo sobretudo a partir da experiência afetiva de bem-estar em ser cuidado, cuidar de si e do outro, e da integração e ressignificação dos sentimentos de dever e de pesar vividos ao longo da vida pelas experiências de prazer e bem-estar.

Considerando as indicações de Damon (2009) e de Parra (2018) a respeito de buscar espaços de reflexão e construção de projetos de vida nas escolas, vimos nos projetos de vida

elaborados por educadores um caminho profícuo para uma ampliação das descobertas já efetuadas e sinalizar possíveis trajetórias que os cursos de formação inicial e continuada de professores podem seguir.

Por também considerar a relação do sujeito com o seu contexto, a importância da dimensão afetiva (valores, emoções e sentimentos) e a influência exercida pela cultura, crenças e paradigmas, elegemos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999), apresentada no Capítulo 2, como nosso referencial teórico-metodológico. Como referencial teórico, a teoria nos dá base para compreendermos o funcionamento psíquico do ser humano e os fatores que nele interferem. Como referencial metodológico, ela nos possibilita realizar uma análise fina do material coletado e que dê conta da complexidade do psiquismo dos entrevistados, à medida que parte do princípio de que cada um de nós constrói modelos sobre a realidade objetiva que nos cerca, com base nos elementos que observamos e nas interpretações que realizamos.

Considerando as exposições feitas até aqui e as pesquisas que dialogam com o nosso estudo, acreditamos que a associação de tais eixos nos fornece bons recursos para uma compreensão aprofundada a respeito dos projetos de vida dos docentes entrevistados e dos fatores que influenciam na organização do pensamento deles. É importante pontuar que um dos limites dessa pesquisa é comum a outras da área de Psicologia: só será possível analisar o que conseguirmos extrair do sujeito, ou seja, o que ele nos apresentar na sua narrativa. Além disso, o momento da coleta de dados é semelhante ao momento em que tiramos uma fotografia, isto é, é um registro daquele instante, e nós só podemos captar os modelos que estão presentes naquela hora.

Com base nessas considerações, o nosso problema de pesquisa se apresenta a partir da seguinte pergunta:

*Quais os modelos organizadores do pensamento dos professores
brasileiros em exercício sobre os seus projetos de vida?*

A partir desse objetivo central, objetivos mais específicos foram delineados para auxiliar o nosso percurso:

- Identificar e analisar os projetos de vida de professores brasileiros em exercício;
- Identificar e analisar os valores subjacentes aos projetos de vida que comparecem nos modelos organizadores dos professores;
- Identificar e analisar possíveis relações entre os modelos organizadores do pensamento dos docentes e os princípios de ética, excelência e engajamento.

Antes de continuarmos caracterizando o nosso plano de investigação, faz-se necessário apresentar o cenário em que a nossa pesquisa se desenvolveu. No Capítulo 1 pontuamos que o presente trabalho é um dos que se deriva da pesquisa intitulada “*Valores e Projetos de Vida de estudantes de licenciatura, de pedagogia e de profissionais da educação*” (ARANTES, 2020), coordenada pela Prof^a Dr^a Valéria Amorim Arantes e financiado pelo Instituto Iungo. As duas investigações estão intimamente vinculadas e explicaremos como.

A começar pelo desenho dos projetos, ambos tiveram início no ano de 2019 de forma independente e desvinculada. Com a entrada da pesquisadora responsável pela presente dissertação no Programa de Pós-Graduação da FEUSP, no início de 2020, sob orientação da Prof^a Dr^a Valéria, as ideias e interesses se encontraram e os próximos passos começaram a ser traçados em conjunto. Visto que os objetivos definidos se assemelham em muitos aspectos, os caminhos das duas pesquisas por vezes se encontraram e, em outras, se deram de forma paralela. A elaboração do instrumento de pesquisa e a coleta de dados foram etapas comuns às duas pesquisas. O tamanho da amostra de participantes e o método de análise, por sua vez, foram distintos e levaram em consideração as especificidades de cada pesquisa.

Os aspectos que diferenciam as duas pesquisas ao mesmo tempo enriqueceram ambas. Visto que duas das pesquisadoras envolvidos na análise dos materiais coletados participam de ambas as investigações, inevitavelmente as pesquisas se retroalimentaram. Se em um primeiro momento houve contato apenas com os protocolos dos 100 participantes que compõem a presente pesquisa, feita a análise parcial dos resultados desta iniciou-se a leitura das respostas dos 2000 participantes da outra investigação (ARANTES, 2020). Enquanto a primeira considerou todas as respostas fornecidas pelos entrevistados, a segunda focou na análise de três perguntas (P8, P9 e P11). Ainda que a primeira tenha comprometido-se com uma análise mais qualitativa e, até por isso, elegido a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, quando

voltamos a olhar para os dados – passada a análise parcial – este processo tornou-se mais aguçado por conta dos resultados oriundos da investigação paralela. Para analisar as respostas de 2000 professores, o método utilizado foi a construção de um *codebook*, que deu visibilidade para os objetivos, planos, projetos, valores e ideias desta grande amostra de docentes em exercício. Agrupando os achados foi possível encontrarmos eixos de interesses em comum entre um número expressivo de professores e esse processo interferiu na maneira que escolhemos organizar e apresentar as dinâmicas de pensamento dos cem docentes que fazem parte da presente investigação.

No momento da escrita desta dissertação já foram produzidos alguns trabalhos a partir dos resultados da pesquisa “*Valores e Projetos de Vida de estudantes de licenciatura, de pedagogia e de profissionais da educação*”. O pôster intitulado “*What are the values and purpose of Brazilian K-12 teachers?*”¹⁰, apresentado na 48ª Conferência anual da Association for Moral Education (AME), foi contemplado com o prêmio de melhor pôster do encontro. O trabalho também ganhou visibilidade a partir da mídia, com matéria veiculada via site e jornal da CNN Brasil¹¹. Entre as produções escritas, a pesquisa já rendeu a publicação do capítulo “*Projetos de vida de professores frente à pandemia da covid-19: entre sentidos e significados*”¹² e o artigo “*Excelência, Ética e Engajamento: uma discussão sobre o bom professor*”, em fase de análise em periódico científico. O resumo expandido intitulado “*Projetos de vida e valores de professores brasileiros da rede pública*” teve aceite na 15ª Reunião da ANPEd Sudeste e será apresentado neste evento¹³. Atualmente a pesquisa está em sua segunda fase, na qual estão sendo entrevistados cem professores que responderam ao questionário e aceitaram continuar contribuindo com a investigação. Nestas entrevistas estão sendo aprofundadas as falas dos participantes e esclarecidas as respostas imprecisas.

Ressaltamos que a presente análise, bem como a pesquisa como um todo, jamais pode ser considerada imparcial. Estabelecer um caminho para se trilhar em uma pesquisa pressupõe escolhas, que são influenciadas pelos sentimentos, experiências, pensamentos, desejos, crenças, etc. do pesquisador. Ao extrair e analisar os modelos organizadores presentes no depoimento

¹⁰ Pôster disponível em:

<https://virtual.oxfordabstracts.com/#/event/1708/poster-gallery/grid?sort=titles¤t=233>

¹¹ Para mais informações, acesse: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/exclusivo-83-dos-docentes-da-rede-publica-querem-continuar-licionando-diz-pesquisa/>

¹² ARANTES, V. ; SEIXAS, B. G. Projetos de vida de professores frente à pandemia da covid-19: entre sentidos e significados. In D'AURIA-TARDELI, D (org) Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

¹³ O evento acontecerá entre os dias 29/11 e 2/12/2022.

dos participantes, entendemos que essas influências também ocorrem e, dessa forma, o pesquisador está integrado ao método, não podendo ser neutro neste processo.

3.2. Participantes

Em 2020, o Brasil registrou aproximadamente 2,2 milhões de professores na educação básica, o que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Destes, 1.501.793 atuam no ensino fundamental (68,6%), sendo 748.139 professores dos anos iniciais do ensino fundamental e 753.654 nos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio atuam 506.084 professores (23,1%). Na Tabela 1 temos a distribuição nas regiões geopolíticas dos professores que atuaram em 2020 nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A partir dos dados do Censo da Educação Básica de 2020 foi feito um estudo preliminar do perfil do professor de ensino fundamental e médio no Brasil. Compusemos, inicialmente, um quadro representativo dos professores brasileiros de acordo com as regiões geopolíticas. O número de participantes de cada região foi proporcional ao seu percentual na distribuição da população de docentes no Brasil. Participam de nosso estudo 100 professores do ensino básico. A Tabela 2 traz a distribuição dos participantes por regiões e cidades¹⁴.

Tabela 1 - Distribuição quantitativa da população docente no Brasil por região geopolítica e nível de ensino.*

	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF	Ensino Médio	Total	%
Norte	67.779	77.911	38.285	183.975	9,16%
Nordeste	207.307	219.307	122.150	548.764	27,33%
Centro-Oeste	58.977	54.357	40.556	153.890	7,66%
Sudeste	297.249	293.458	225.540	816.247	40,65%
Sul	116.827	108.621	79.553	305.001	15,19%
Total				2.007.877	100,00%

*Tabela elaborada a partir de informações do Censo da Educação Básica 2020

¹⁴ Inicialmente a nossa intenção era realizar uma análise não só regional, mas também de gênero. No entanto, declinamos da segunda proposta em função da dificuldade em reproduzirmos um conjunto representativo da população de docentes no Brasil que atendessem a essas duas variáveis.

Tabela 2 - Distribuição dos participantes por regiões e cidades

Região	Cidade	Número de participantes	Total por região
Norte	Amapá	2	9
	Amazonas	3	
	Pará	4	
Nordeste	Bahia	6	27
	Ceará	3	
	Maranhão	1	
	Paraíba	4	
	Piauí	12	
	Rio Grande do Norte	1	
Centro-Oeste	Distrito Federal	1	8
	Goiás	5	
	Mato Grosso	2	
Sudeste	São Paulo	41	41
Sul	Paraná	12	15
	Santa Catarina	3	
Total		100	

3.3. O instrumento de pesquisa

A construção do questionário aplicado se deu a partir de três diferentes instrumentos: o roteiro de entrevista elaborado pelo *Stanford Center on Adolescence* (ANDREWS et al., 2006), o roteiro de entrevista proposto por Malin (2018), com o objetivo de levar os professores a refletirem acerca de seus projetos de vida e suas relações com o trabalho em educação; e o “*Claremont Purpose Scale*”, desenvolvida com vistas a avaliar aspectos da construção de projetos de vida por adolescentes (BRONK, RICHES & MANAGAN, 2018).

Foi realizada a tradução e adaptação desses instrumentos de acordo com os objetivos da presente pesquisa. Foram, ainda, acrescentadas novas perguntas que enfocam a compreensão de emoções, sentimentos e valores. Para validar o instrumento de pesquisa, um estudo piloto

foi realizado em agosto de 2020, utilizando o questionário online por meio da ferramenta SurveyMonkey.

A partir dos dados coletados no estudo piloto, o instrumento elaborado sofreu alterações e em seguida foi aplicado, também de modo online e por meio do SurveyMonkey. O questionário conta com 9 perguntas abertas a respeito de diferentes aspectos da vida dos sujeitos, incluindo o seu dia-a-dia, suas projeções para a vida futura, suas ações atuais e seus sentimentos relacionados a tais aspectos. Articulado às perguntas abertas, 13 questões de caráter qualitativo compõem o questionário, com a intenção de enriquecer o estudo e nos levar a resultados mais significativos na compreensão dos modelos organizadores dos sujeitos estudados. O instrumento aplicado está disponível no Apêndice A e o mesmo também foi utilizado por Arantes (2020).

Seguindo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, foram elaborados e aplicados os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo o caráter voluntário da participação e o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos. A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil, protocolada sob o número CAAE 53822621.9.0000.5391.

Na análise dos protocolos, as perguntas abertas do questionário contribuíram de forma mais intensa na compreensão dos valores e sentimentos dos sujeitos em relação aos seus projetos de vida. Por esse motivo, apresentaremos a análise das questões dissertativas antes das demais. A articulação com as perguntas objetivas (P12 até P24) nos permitiu identificar elementos contraditórios nas respostas de um mesmo sujeito, constituindo uma fonte importante de dados a respeito do que o entrevistado escolhe como opção quando não é necessário dissertar sobre a sua escolha.

3.4. A coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de forma eletrônica por meio de ferramenta disponibilizada na internet pela empresa “SurveyMonkey” (www.surveymonkey.com). Definido o tamanho da amostra em cada região geopolítica, foi feito o convite a professores, por meio de e-mails, para a participação na pesquisa. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2021.

O questionário foi aplicado a um total de 2000 docentes das cinco regiões brasileiras, quantitativo estabelecido previamente por Arantes (2020). Para a presente pesquisa, uma

amostra de 100 participantes foi selecionada a partir do grupo maior, conforme os critérios explicitados no item 3.2.

Para alcançar a meta de 2000 docentes os convites enviados a docentes por e-mail não foram suficientes. A equipe de pesquisadores vinculados ao projeto mobilizou-se para articular parcerias com secretarias de educação de diversos municípios e estados brasileiros e com pesquisadores colaboradores. Para explicar os eixos que orientaram a pesquisa e justificá-la, foram realizados trabalhos em conjunto através de conferências e palestras. As colaborações foram formalizadas através do preenchimento de termos de parceria, que esclareceu os objetivos da pesquisa, as obrigações das partes comprometidas, bem como as informações a respeito de publicações e propriedade intelectual.

3.5. Procedimentos para análise das informações

Para realizarmos uma análise minuciosa e integral dos dados da pesquisa e estabelecermos relações entre cognição, afetividade e moralidade, optou-se por incluir a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO MARIMÓN et al., 1999). Como instrumento teórico-metodológico, a referida teoria abrange uma análise qualitativa, funcional e sem categorias prévias. Essas características são interessantes para uma análise integral e uma compreensão mais aprofundada sobre cada um dos participantes envolvidos na investigação, abrangendo as singularidades e regularidades de seus pensamentos e sentimentos.

Retomando o que foi dito no Capítulo 2, a Teoria dos Modelos Organizadores considera que o ser humano constrói modelos da realidade, que orienta seu raciocínio, suas ações e o faz conhecer o mundo ao seu redor. Sem fragmentar o psiquismo dos sujeitos, ela traz uma perspectiva de não linearidade do desenvolvimento psíquico, buscando compreender os processos mentais envolvidos na construção e na apropriação dos conhecimentos. Além disso, a teoria considera os aspectos estruturais internos e os aspectos externos, ou seja, os conteúdos presentes na realidade, sem dar menos importância aos sentimentos, emoções, desejos, representações sociais e valores do sujeito.

Quando um sujeito abstrai ou seleciona um elemento da realidade, atribui a ele determinados significados e estabelece relações com outros elementos e significados em um processo psicológico carregado de sentimentos, emoções, afetos, representações sociais, valores e crenças que irão influenciar na organização do pensamento. Modelos organizadores diferentes levam a visões diferentes sobre uma mesma realidade, levando o sujeito a

determinada compreensão, ação ou escolha. Dessa forma, diferentes sujeitos podem construir representações distintas e, conseqüentemente, modelos organizadores distintos diante da observação de uma mesma situação. O mesmo sujeito, inclusive, em diferentes momentos, é capaz de elaborar representações e modelos organizadores distintos de uma mesma situação.

Os modelos organizadores do pensamento nos permitem estudar a complexidade do funcionamento mental a partir do acesso à forma como os sujeitos representam mentalmente as situações que vivenciam. Por reconhecer a indissociabilidade entre cognição e afetividade, abre-se espaço para considerarmos o papel que outros elementos desempenham no funcionamento mental além das estruturas mentais. Dessa forma, é possível investigar a influência de fatores como os valores do sujeito, sentimentos, emoções, aspectos socioculturais, entre outros.

A elaboração de um modelo organizador é resultado de três atividades principais, que não seguem uma ordem ou linearidade, podendo acontecer inclusive de forma simultânea. Essa construção abrange: 1) abstração e seleção de elementos; 2) atribuição de significados aos elementos; 3) organização, implicações e relações entre os elementos e significados. No processo de abstração de elementos, aqueles que são considerados como significativos são retidos, enquanto os demais são desconsiderados. Isso significa que sem significado não existe o elemento como tal, ilustrando que a abstração, seleção e atribuição de significados a um elemento ocorrem simultaneamente.

Podemos conhecer um modelo organizador de um sujeito, ou seja, o seu sistema organizado de representações diante de uma “realidade” ou situação, a partir dos elementos que ele seleciona de um determinado fenômeno, dos significados que ele atribui a tais elementos, de como ele os relaciona ou organiza e das implicações ou conseqüências que são estabelecidas a partir de todo esse processo.

3.5.1. A análise dos protocolos

O processo de análise se iniciou com a sistematização das respostas obtidas para os itens objetivos (P12 até P24) em uma planilha, a fim de obtermos um panorama dos participantes acerca de suas compreensões sobre si diante de suas projeções para o futuro, o que dá sentido à sua vida e o que a faz valer a pena, suas ações diárias, seu nível de engajamento, suas contribuições e preocupações a respeito de tornar o mundo um lugar melhor e suas crenças sobre a relação entre um bom trabalho e o sentimento de prazer.

Como as opções de respostas para estes itens medem níveis de intensidade, indo de um mínimo (“nenhuma clareza”/ ”nada confiante”/ ”não trabalho nem um pouco”/ ”não me esforço quase nada”/ ”nenhuma das minhas atividades diárias”/ ”quase nunca”/ ”não é importante”/ ”não acredito nenhum pouco”) até um máximo de intensidade (“total clareza”/ ”totalmente confiante”/ ”trabalho extremamente”/ ”esforço-me extremamente”/ ”extremamente engajado(a)”/ ”todas as minhas atividades diárias”/ ”quase sempre”/ ”extremamente importante”/ ”acredito plenamente”) na representação dos resultados atribuímos os valores de 0 a 4, onde 0 representa a menor intensidade e 4, a maior.

Concluída essa sistematização, iniciou-se a leitura dos protocolos, organizados em arquivos digitais (PDF) individuais de modo que o olhar para todas as respostas fornecidas pelo mesmo sujeito fosse facilitado. Nossa análise teve como foco as respostas referentes aos projetos de vida, especificamente os itens P7, P8, P9 e P10, mas também levamos em consideração as respostas dos demais itens que por vezes eram complementares. O instrumento completo pode ser encontrado no Apêndice A e apresentamos abaixo as perguntas que privilegiamos em nossa análise:

- P7: Do que você mais gosta no trabalho na área da educação? E do que você menos gosta? Explique detalhadamente suas razões.
- P8: Quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a eles?
- P9: Conte-nos sobre os seus projetos de vida, descrevendo com detalhes os seus pensamentos, sentimentos e ações a respeito deles.
- P10: O que você tem feito no seu dia-a-dia para alcançar estes projetos de vida que descreveu na questão anterior?

Optamos fazer a leitura integral do protocolo de cada indivíduo, seguida por sua análise focando nos quatro itens citados acima de forma conjunta, por percebermos que a análise das questões de forma isolada não nos dava base suficiente para compreender as projeções dos participantes. Visualizando vários itens de uma só vez, entendemos que chegamos mais próximo de fazer jus à complexidade envolvida em cada resposta ao mesmo tempo que nos possibilita um panorama mais amplo e detalhado dos modelos organizadores do pensamento de cada participante com relação aos seus projetos de vida.

Partindo do princípio de que o ser humano elabora modelos da realidade que tem certa semelhança com os fatos reais, nem todos os fatos observáveis que acontecem ao nosso redor dão lugar à constituição de um modelo. Diante da grande complexidade do mundo e, conseqüentemente, da grande quantidade de elementos possíveis de serem considerados em qualquer situação, somos obrigados a selecionar alguns dos elementos disponíveis para reconstruir mentalmente a situação em questão. No nosso caso, quando os participantes são questionados sobre o seu trabalho, seus objetivos e planos para o futuro, projetos de vida e ações no dia a dia para alcançar tais projetos, eles nos apresentam os elementos que consideram mais importantes ou fundamentais acerca do tema colocado. São excluídos os elementos que não parecem dignos de menção ou que avaliam estar implícitos (MORENO et al., 1999).

Com base nisso, durante as leituras destacamos elementos que chamavam a atenção e/ou se repetiam nas falas de um sujeito, bem como os sentimentos relatados. A partir desse processo pudemos reunir em uma mesma categoria aqueles que possuíam semelhanças, levando em consideração principalmente os elementos que pareciam ser mais centrais nas projeções dos docentes. Em seguida, partimos para uma análise mais fina das categorias, buscando compreender as relações e as implicações elaboradas por cada participante e que compareciam em suas respostas.

O que chamamos de categorias são, na verdade, os modelos organizadores do pensamento que um grupo de participantes elaboraram partindo da mesma situação e que se assemelham. Ao longo do texto trataremos as categorias e modelos como sinônimos.

Os elementos, significados e implicações que não faziam parte da caracterização principal do modelo também são descritos ao longo da sua apresentação, onde damos visibilidade para as particularidades dos participantes para além das regularidades que os unem na mesma categoria.

Destacamos que em alguns modelos, nos quais o elemento central era constante, compareciam também outros elementos relevantes para a organização do pensamento. Considerando tais elementos, bem como os significados e implicações atribuídos, criamos submodelos para descrever os protocolos que apresentavam ainda mais semelhanças dentro do grupo maior. Apresentaremos os modelos extraídos no tópico a seguir, com suas as regularidades e singularidades.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Apresentação dos Modelos Organizadores do Pensamento

Retomando o que já anunciamos acerca dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, seguimos os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento para a análise das respostas. Sem apoiarmo-nos em categorias pré-determinadas, o instrumento teórico metodológico nos orienta a extrair os modelos organizadores elaborados pelos participantes com base nas respostas fornecidas.

A partir da leitura e inúmeras releituras dos protocolos, foi possível identificarmos cinco modelos organizadores do pensamento dos professores que compõem a nossa amostra. Como já dissemos, as particularidades de cada participante não foram ignoradas e daremos visibilidade a elas na apresentação dos modelos.

Apenas dois participantes não aplicaram nenhum dos modelos organizadores extraídos, por isso serão apresentados em um tópico a parte sobre outras dinâmicas de pensamento.

Para que os leitores consigam ter uma visão mais ampla do material coletado e com a intenção de explicar cada modelo organizador que identificamos nessa análise, apresentamos exemplos extraídos dos protocolos dos professores entrevistados. As respostas estão agrupadas por participante e a identificação de cada pergunta foi feita pela letra maiúscula “P” e pelo número correspondente (Exemplo: P6 corresponde à resposta fornecida para a pergunta de número 6).

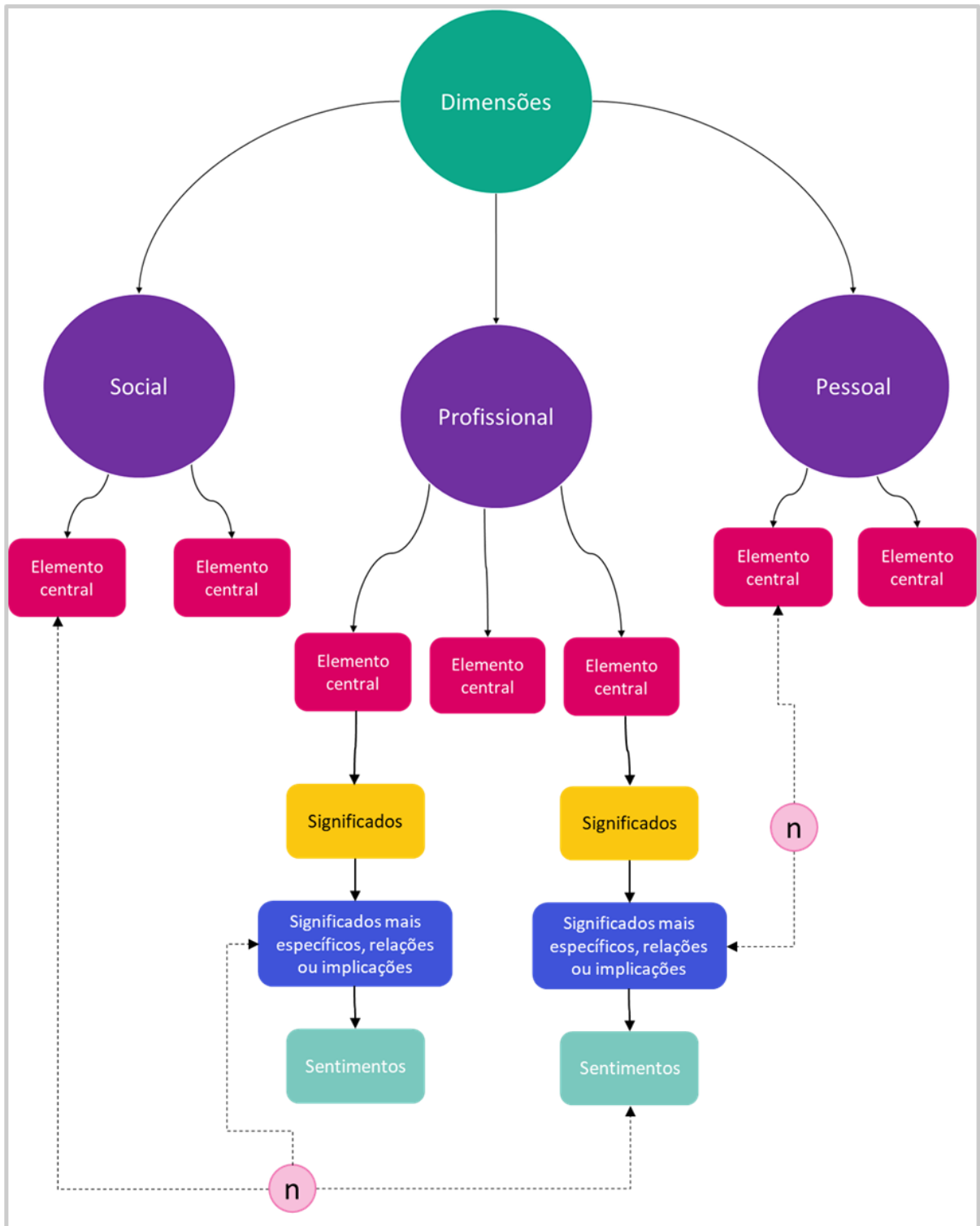
Foi criado um esquema como o da Imagem 1 para todos os modelos e submodelos identificados, a fim de representar de que forma os elementos, significados e relações/implicações extraídos das respostas dos entrevistados relacionam-se. O padrão de cores, formas geométricas e setas foi repetido. No círculo roxo, trazemos qual(is) a(s) dimensão(ões) do projeto de vida (pessoal, profissional e/ou social) que comparece(m) na organização do pensamento dos participantes. O retângulo rosa contém o elemento central que caracteriza o modelo (ou submodelo) e dele ramificam-se os retângulos amarelos, com os significados atribuídos ao elemento central. Aos retângulos amarelos estão ligados os retângulos azul-escuro, com significados mais específicos, relações ou implicações. De cor azul-claro estão os retângulos que retratam os sentimentos vinculados aos elementos, significados, relações ou implicações. Os círculos cor-de-rosa claro (n) contém o número de

cada participante, que através de linhas tracejadas são conectados aos retângulos dos elementos, significados, relações, implicações e/ou sentimentos que eles apresentaram.

Ao elaborarmos os esquemas para cada um dos modelos e submodelos identificados, pudemos perceber de forma mais nítida em quais das organizações do pensamento com relação às projeções dos entrevistados comparecem os elementos-chave dos projetos de vida: compromisso, significado pessoal, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si mesmo. Discutimos a ausência ou presença de tais elementos em cada um dos casos.

Vale ressaltar que este recurso gráfico tem como intuito tornar mais compreensível aquilo que analisamos e identificamos nos protocolos, tornando a organização do pensamento mais “visível”. Reconhecemos que no esquema pode parecer que há uma hierarquia ou uma ordem entre as atividades que compõem a elaboração de um modelo organizador, o que não é verdade, como explicamos no Capítulo 2. Podemos assumir, inclusive, que a seleção de um elemento e a atribuição de significado acontecem ao mesmo tempo, visto que um não existe sem o outro. Além disso, um modelo organizador pode se iniciar a partir de qualquer um de seus componentes. A escolha pelo padrão adotado justifica-se pela intenção de favorecer a compreensão dos modelos, partindo do mais simples e geral para o mais complexo e particular.

Imagem 1. Esquema representativo da organização nos modelos



4.1.1 Descrição e caracterização dos modelos organizadores do pensamento

a) Modelo organizador 1: Projeções frágeis

Os participantes que aplicaram o modelo organizador 1 não apresentaram ao longo do questionário referências consolidadas sobre seu projeto de vida, muitas vezes fornecendo respostas breves e vagas, ou ainda assumindo que preferem não pensar sobre isso.

Apesar de alguns dos professores do grupo apresentarem metas que desejam alcançar, elas não se configuram como parte de um projeto de vida tal como concebemos o conceito em função da ausência dos demais elementos (compromisso, significado pessoal e consequências além de si mesmo) ou ausência de articulação entre esses elementos.

Entre os professores que aplicaram o modelo 1 há uma diferença importante na dinâmica de organização do pensamento, e optamos por dar luz a esta diversidade separando o grupo em dois submodelos.

● Submodelo 1a: Com elementos vagos e abstratos

Aqueles que aplicaram o submodelo 1a na organização de seus pensamentos sobre seus projetos de vida apresentaram como característica principal a abstração de *elementos vagos e abstratos*, como o desejo de ser feliz e viver um dia de cada vez. Ainda que para alguns desses participantes a educação tenha sido significada como um valor, declarando que gostam de seu ambiente de trabalho e de sua profissão, o grupo se caracteriza por deixar as ideias muito imprecisas e desarticuladas, levando-nos a crer que tais professores não exploraram, não encontraram ou não possuem clareza sobre o que dá sentido às suas vidas.

P8: “*Viver devagar, ser mais observadora.*” / P9: “*Meu projeto é viver mais tranquilamente, naturalmente, consumindo menos.*” – Participante 11

P8: “*Objetivos: me aperfeiçoar, estudar...*” / P9: “*Projetos de vida: viajar, viver com mais tranquilidade...*” – Participante 52

P8: “*Me dedicar mais à família e prazeres da vida.*” / P9: “*Quero que a vida seja sempre bela.*” – Participante 63

P9: *“Sempre na busca da paz de espírito, de me manter serena e alegre (primordial).”* / P10: *“Me conectado com a doutrina a qual faço parte, boas conversas com as pessoas que me fazem bem. De realizar minhas obrigações e metas no meu tempo.”* – Participante 74

Cinco dos treze professores que compõem este grupo revelam que não pensam sobre o futuro, sendo esta ação proposital em alguns casos por preferirem “viver um dia de cada vez”. Ainda que em suas respostas compareçam elementos referentes ao trabalho com a Educação, como o desejo de voltar para as aulas presenciais - em função do período de pandemia de Covid-19 e fechamento das escolas - e de ver a educação sendo mais respeitada, observamos uma desconexão entre o que se deseja, o que se projeta e o que se faz. Há um tom de passividade que nos remete a uma crença de que o futuro é da ordem do incontrolável, de modo que um indivíduo não tem poder sobre a trajetória que vai percorrer.

P9: *“Não costumo fazer planos para um futuro distante. Procuro viver o agora e bem! Sem muitas expectativas, mas pensar em uma educação mais respeitada e pautada em princípios e normas escritos por educadores de verdade seria maravilhoso.”* – Participante 4

P8: *“Espero que essa pandemia passe e que voltemos pra sala de aula com aquele contato que tanto faz falta.”* / P9: *“Não sou muito de fazer projetos. Vivo um dia de cada vez tanto na área profissional como na pessoal.”* – Participante 51

P8: *“Ampliar meus conhecimentos tecnológicos, pois esses tempos que estamos vivendo veio para nos mostrar o quanto temos a aprender também e que temos tantas outras ferramentas para melhorar nosso trabalho.”* / P9: *“Falei sobre ampliar meus conhecimentos, em especial tecnológico, na verdade não traço projetos tão longos e tão específicos ainda, estou deixando as coisas fluírem e tirando o melhor do hoje.”* – Participante 56

P8: *“Meus planos e objetivos depende muito do momento que estamos passando, mas acredito e tenho esperança de que tudo irá passar e o mais importante que nós professores e alunos saíamos mais fortalecidos dessa pandemia.”* / P9: *“Hoje, estou mais voltada para uma vida mais saudável, investindo na educação dos meus filhos e vivendo um dia de vez.”* – Participante

P8: *“Ah!!!! Ainda não pensei sobre um futuro mais distante.”* – Participante 94

No plano afetivo, estar junto com os alunos, aprender com eles, com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar fazem emergir sentimentos de bem-estar. Logo, esses sentimentos emergem dos relacionamentos interpessoais estabelecidos no trabalho.

P7: *“Gosto de poder conviver e aprender com comunidade escolar”* – Participante 11

P7: *“Gosto de estar junto com os meus alunos, de poder ensinar e também aprender muito com eles, gosto da companhia dos meus colegas de trabalho.”* – Participante 46

P7: *“Gosto do contato com as crianças, de poder passar um pouco do que sei e aprender também com eles.”* – Participante 51

P7: *“Gosto de conviver com as crianças, entender sua visão de mundo, pensamentos, evolução...”* – Participante 52

P7: *“Gosto do dia a dia com os alunos, da rotina de sala de aula, de alfabetizar!”* – Participante 74

P6: *“Sem a relação aluno-professor a educação seria impossível, sem os colegas, enfraquecida e sem comunidade sem alma, sem vida, sem significado. Esses elementos são fundamentais na construção do trabalho, o conhecimento ocorre na coletividade.”* – Participante 79

P7: *“Gosto de saber que atingi os objetivos propostos, da relação aluno/professor, do convívio com as outras pessoas e de poder contribuir para um mundo melhor.”* – Participante 85

Destacamos que ao mesmo tempo em que é relatado um bem-estar decorrente das relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho, os sentimentos de angústia, ansiedade, preocupação e dúvidas diante do cenário da pandemia foram recorrentes:

“P10: Tenho feito o que está ao meu alcance por enquanto.” – Participante 46

P10: *“Tento manter minha ansiedade controlada, pois sou muito ansiosa e não é fácil.”* – Participante 51

P10: *“Está difícil qualquer coisa com a pandemia.”* – Participante 63

P8: *“Serão anos muito desafiadores, que teremos uma missão grandiosa em sanar tantas dúvidas, preencher as lacunas deixadas por tanto tempo sem aulas presenciais. Me preocupo!!!”* – Participante 74

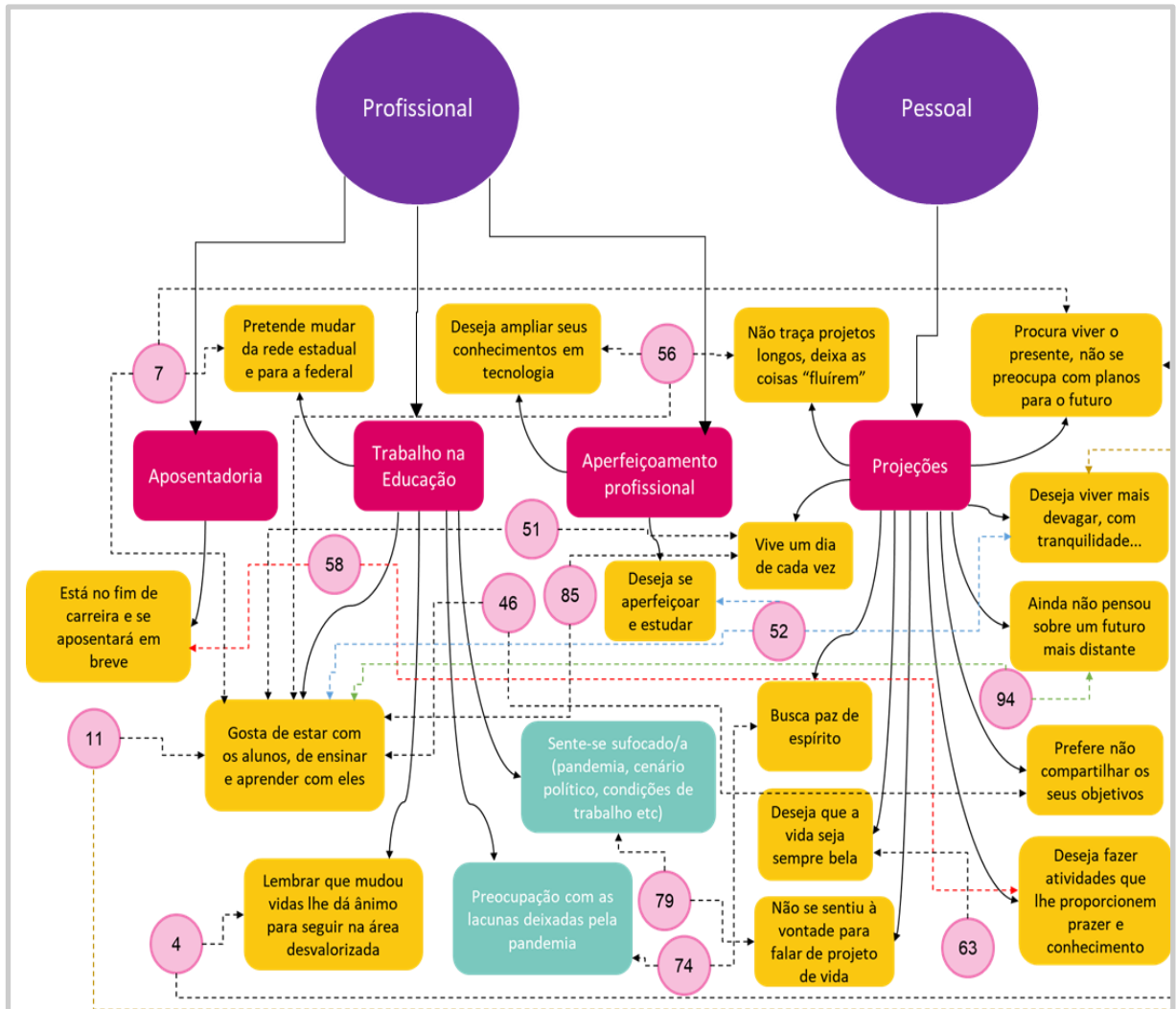
P8: *“Não tenho certeza. Não consigo imaginar.”* / P9: *“Projetos de vida?! Meu maior projeto era atuar como professor e ter uma vida digna, ser valorizado, respeitado. Não vejo isso acontecer. Atualmente, somos massacrados, desprezados e ainda SUPER sobrecarregados! Não sei como perguntam sobre projetos de vida... Existe uma pandemia... um louco atuando... os sistema educacional gritando e professores morrendo por diferentes doenças, além de depressões, síndromes... Enfim, não me sinto à vontade em falar de projetos de vida, sinto, inclusive, como um desrespeito a nossa condição. Está sufocante!”* / P10: *“Tentado sobreviver! E seguir... dia após dia, manter o ritmo, o cotidiano.”* – Participante 79

A Tabela 3 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 1a, enquanto a Imagem 2 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores de tal submodelo.

Tabela 3 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 1a

Elemento central: Projeções frágeis com elementos vagos e abstratos
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 13
Sentimentos: Bem-estar; angústia, ansiedade, preocupação e dúvidas.
Características: Ausência de elementos que indiquem intenção em seguir na carreira docente, apesar de a maioria apontar aspectos da profissão que lhe agradam. Aparentemente a profissão não os desagradam a ponto de terem clareza e afirmarem que desejam desligar-se e seguir em outra área. No entanto, é possível que isto aconteça diante da ausência de projeções futuras (ou projeções vagas, precárias, insubsistentes...).

Imagem 2. Esquema representativo da organização no submodelo 1a



● **Submodelo 1b: Com elementos diversos e desarticulados**

Os participantes deste grupo revelaram que além dos seus planos relacionados à profissão docente e à área da educação, como mudar do âmbito estadual para o federal, fazer pós-graduação, mestrado, doutorado, cursos de atualização ou simplesmente continuar dando aula, seus projetos de vida incluem diversas áreas. Entre os *elementos diversos e desarticulados* que foram abstraídos estão a renda, saúde, artes, música, viagem, moradia e ação comunitária. A falta de articulação entre esses elementos e de relação entre o que se deseja, o que se projeta e o que se faz nos leva a considerar que os professores que aplicaram esse submodelo possuem, na verdade, metas que não necessariamente se configuram como parte de projetos de vida.

Ainda que a família e o trabalho com educação compareçam como valores para muitos dos participantes deste grupo, eles não se caracterizam como uma intenção estável e generalizada que orienta as ações do indivíduo para se alcançar algo significativo para ele e que produza consequências no mundo para além de si. É possível notarmos a ausência de alguns dos elementos-chave dos projetos de vida e, por isso, qualificamos-os como *projetos frágeis*.

P8: “*Mestrado e doutorado. Aprimoramento, aprendizagem, ressignificar.*” / P9: “*Exercer minha fé, cuidar da alimentação e saúde, convívio familiar, progresso profissional.*” / P10: “*Estudo da Bíblia, empatia, solidariedade. Alimentação equilibrada e exercícios físicos. Lazer com a família. Aprimoramento por capacitação, cursos.*” – Participante 26

P8: “*Fazer mestrado e doutorado, montar um negócio, comprar um sítio, viver livre.*” / P9: “*Ter um sítio, ter outra fonte de renda.*” – Participante 30

P8: “*Quem sabe um mestrado, mas não estou muito apressado não e me sinto bem [...]*” / P9: “*Gostaria de no futuro poder ter uma propriedade afastada da cidade, onde nos fins de semana eu possa ir com a família para descansar e relaxar, acredito que tudo acontece no tempo de Deus e então quando for o tempo acontecerá. Claro que estamos nos organizando financeiramente pra isso.*” – Participante 31

P8: “*No campo pessoal: terminar minha casa, ter um espaço de lazer para a família, aprender libras e violão. Um pouco mais adiante, a aposentadoria. [...]*” / P9: “[...] *Percebi que preciso me reinventar, uma vez que muitos dos meus projetos já foram alcançados (construir família, educação dos filhos, ter casa própria, minha formação profissional) então realmente estou investindo em mim e em coisas que me fazem bem, como a dança e a música. Como meta profissional ainda tenho o objetivo de fazer mestrado.*” – Participante 66

P8: “*Quero fazer mestrado na área da Matemática. Estudo guitarra e quero muito evoluir no instrumento. [...]*” / P9: “*Meu projeto de vida é ser feliz. Quero me destacar na minha profissão, colocar a prática de esportes como fundamental no dia a dia. Estudo música e quero evoluir para no futuro poder me divertir bastante.*” / P10: “*Tenho me dedicado a ser um bom professor, a praticar esportes e o instrumento que estudo.*” – Participante 68

P8: *“Meus objetivos para os próximos anos, enquanto estiver na educação, é me aperfeiçoar sempre. Esse lockdown, ensinando remotamente nossos alunos, está nos dando oportunidade de aprender cada vez mais e formas diferenciadas de ensinar.”* / P9: *“Meus projetos de vida são em breve, morar na praia, assim que deixar a educação, porque gosto da praia, do mar, dessa sensação de liberdade.”* – Participante 69

P9: *“Cuidar de mim, da minha família, da saúde e do meu trabalho para o meu sustento e para que possa usufruir dos benefícios que o dinheiro traz. Além de usufruir da boa convivência com colegas de trabalho e amigos na vida privada.”* – Participante 87

P8: *“Quero me efetivar na profissão que amo e que escolhi. Me sentirei satisfeita assim que conseguir, por enquanto é uma batalha anual pelas vagas.”* / P9: *“Meu projeto de vida é aproveitar momentos no campo, ao ar livre, plantando, colhendo e cuidando de alguns animais. Isso me faz relaxar, além de proporcionar aos meus filhos algo prazeroso.”* – Participante 88

Nos trechos que reproduzimos acima fica claro que, ao serem questionados sobre os seus objetivos, planos, projetos de vida, ações diárias, incluindo sentimentos e pensamentos a respeito de tudo isso, os participantes que aplicaram o submodelo 1b elaboram uma lista de desejos. Por não se aprofundarem nos significados que atribuem a cada um desses desejos, parece-nos que eles são superficiais e substituíveis, no sentido de que o participante pode a qualquer momento mudar de ideia, abandonar tais desejos e encontrar outros.

Dois participantes (participante 2 e 100), que trazemos a seguir, diferente dos anteriores, apresentam ações relacionadas aos seus objetivos. Porém, assim como os demais, não é retratado o porquê de se fazer o que se faz, ou de se desejar o que se deseja. Por isso, tais projetos também são qualificados como frágeis.

P8: *“Meu objetivo para os próximos 6 meses é me graduar, após isso quero investir em formas de continuar trabalhando dentro da sala de aula [...]”* / P9: *“Gostaria de ter uma renda mais estável, [...] de melhorar tal rendimento, reduzindo as horas trabalhadas para poder constituir família e poder dedicar mais tempo à educação dos meus próprios filhos sem prejudicar meu financeiro. [...]”* / P10: *“Tenho trabalhado com dedicação, feito cursos e buscado me envolver em possibilidades novas de posições, assim como procurado novas formas de investimento financeiro para não depender apenas da remuneração como professora. Ainda estou*

caminhando para a formação de uma família, mas já tenho investido parte do tempo me estruturando em relação a moradia e emprego.” – Participante 2

P8: *“Meu principal objetivo pessoal este ano é organizar meu lar. Mudei-me há pouco tempo e preciso transformar minha nova casa num lar. [...] Profissionalmente, meu objetivo para o futuro é o mestrado. Tenho um programa de pós-graduação em mente, mas sinto que preciso me preparar melhor para tentar o ingresso, talvez mais dois anos de estudos individuais e práticas na escola. [...] Para um futuro mais distante, meu plano é conseguir mais tempo para minha família. Para isso, preciso conseguir uma remoção para uma escola mais próxima - em que eu não perca tanto tempo de deslocamento no trânsito. [...]” / P9: “[...] Outro objetivo que faz parte do meu projeto de vida é a atuação comunitária. Gostaria muito de contribuir mais com a comunidade onde resido, nos programas sociais e ONGs do bairro. [...]” – Participante 100*

Nem todos os participantes que aplicaram o submodelo 1b evocaram sentimentos em seus protocolos. Entre aqueles que apresentaram como se sentem diante de seus planos, objetivos e projetos de vida as referências foram muito diversificadas e, por isso, optamos por apresentá-los individualmente.

Ainda que voltar para a sala de aula seja o objetivo principal da participante 70, ela admite que se sente totalmente desmotivada em decorrência da falta de valorização, das condições de trabalho e do salário. Ao longo do questionário nota-se a ausência de sentimentos de bem-estar e felicidade.

P6: *“Se eu parar para pensar nas três coisas que optei [valorização profissional, condições de trabalho e salário justo], atualmente nenhuma delas me motivam. já que me sinto totalmente desmotivada para continuar na profissão que tanto amo. [...]” – Participante 70*

Quando questionada a respeito de como os seus três valores relacionados à profissão a motivam e direcionam, a participante 7 declara que participar efetivamente da vida dos seus alunos lhe traz satisfação. Em outro momento, ela afirma que uma das coisas que tem feito em seu dia a dia para atingir seus projetos de vida é viver alegre, estabelecendo um significado curioso para o sentimento de alegria pois ele não emerge de uma ação ou acontecimento. Parece-nos que, para ela, viver com esse sentimento já é uma ação e, além disso, uma escolha.

P6: “[...] Ao participar efetivamente da vida dos meus alunos, ainda que seja em poucas horas da vida deles, me satisfaço nesse quesito. [...] Ao mesmo tempo, vou me aperfeiçoando naquilo que tenho aprendido com Jesus Cristo. Domínio próprio, amor aos meus semelhantes, empatia, dizer verdades em amor e tantas outras coisas. [...]” / P10: “Primeiro, vivendo o mais alegre possível na minha atual posição. Segundo, não me deixando dominar pelo futuro, mas sempre atenta às oportunidades ainda que elas não mostrem com clareza a que vieram.” – Participante 7

Diante de seus objetivos e planos, o participante 31 declara apenas que não sente pressa e que se sente bem com isso. Ao longo de sua fala, suas projeções para o futuro comparecem de forma vaga e ele não demonstra ter muita certeza em relação ao que deseja:

P8: “Quem sabe um mestrado, mas não estou muito apressado não e me sinto bem. Quando achar que devo ir, me empenho o suficiente que der. E em um futuro espero estar descansando mais.” – Participante 31

Questionado a respeito dos objetivos e planos para o futuro, o participante 9 afirma que a pandemia traz dificuldades para fazer projeções. Contrastando com essa resposta, diante da mesma pergunta o participante 68 diz que sente estar no caminho para alcançar o que traçou, o que nos leva a entender que se sente seguro:

P8: “Com tudo que estamos vivenciando durante a pandemia, tem ficado cada vez mais claro o quanto que a vida é breve e fluída. Fica até difícil fazer planos a longo prazo, por hora pretendo concluir o doutorado e aprimorar cada vez mais a minha prática na área educacional [...]” – Participante 9

P8: “Quero fazer Mestrado na área da Matemática. Estudo guitarra e quero muito evoluir no instrumento. Sinto que estou no caminho.” – Participante 68

No discurso da participante 66, o sentimento de ansiedade é bastante presente. Ela assume que esse era um problema do passado e parece-nos que atualmente existe uma

preocupação em investir em cuidados para que esse sentimento não tome dimensões patológicas.

P8: “[...] Já fui bem ansiosa para ver os planos realizados, hoje penso que tudo acontece no seu tempo e de acordo com meus investimentos. [...]” / P9: “Durante a quarentena percebi que eu teria que investir em mim mesma, como projeto, melhorei nos quesitos alimentação, ansiedade, exercícios.” / P10: “Por enquanto tenho investido na minha saúde física e mental.[...]” – Participante 66

O sentimento de satisfação, para a participante 88, está atrelado a conseguir alcançar o seu objetivo, ou seja, ela supõe que se sentirá dessa forma apenas no futuro e a partir de tal conquista.

P8: “Quero me efetivar na profissão que amo e que escolhi. Me sentirei satisfeita assim que conseguir, por enquanto é uma batalha anual pelas vagas.” – Participante 88

A participante 100 traz um vasto repertório de sentimentos e os relaciona a cada área que descreveu: sentimento de satisfação e felicidade por ter aperfeiçoado sua prática pedagógica; bem-estar e satisfação por ser comprometido com o seu trabalho e as outras pessoas perceberem isso; insegurança quanto ao desejo de mover-se para uma escola mais próxima de sua casa, porque isto depende de diversos fatores.

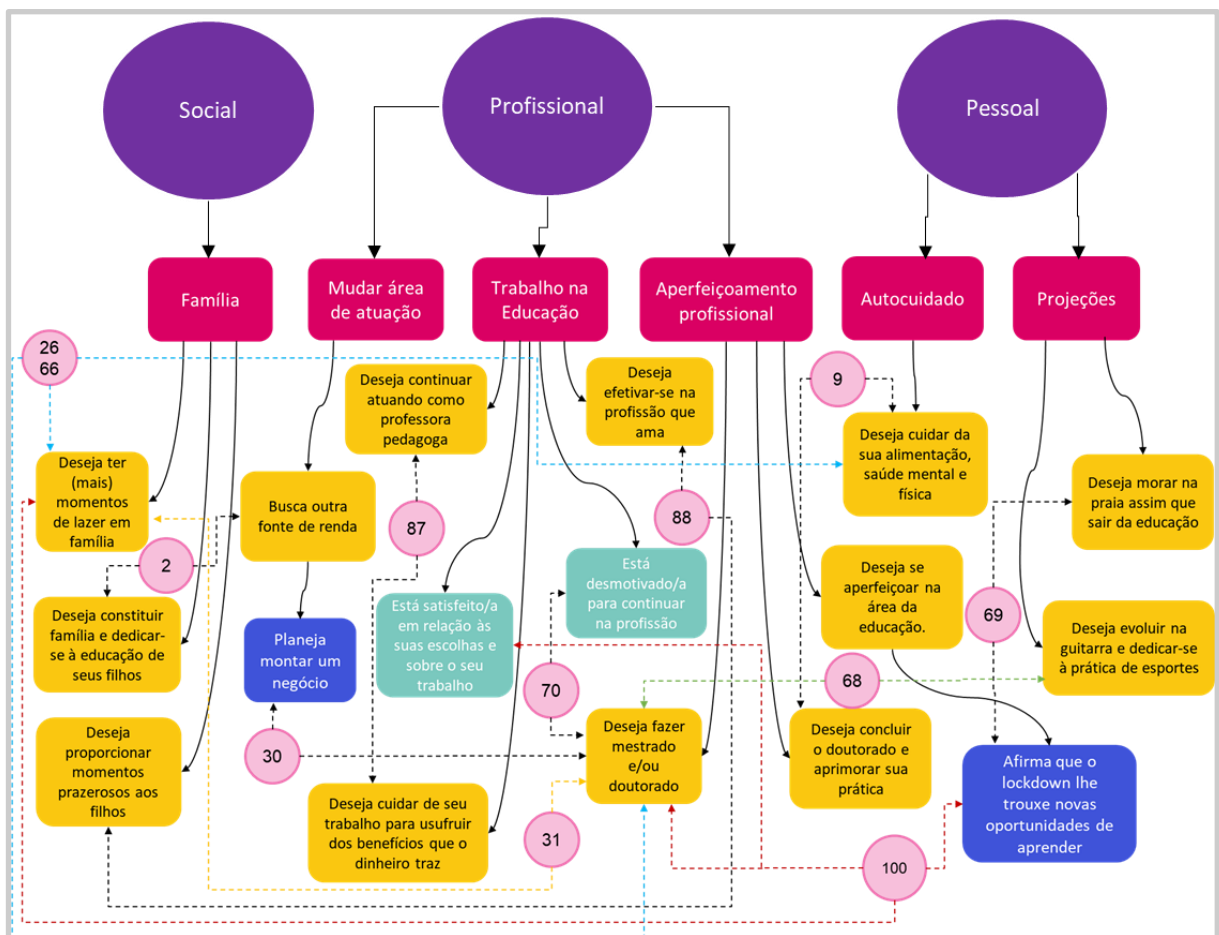
P6: “[...] Certamente, melhorei muito minha prática pedagógica desde o início da pandemia em função do aperfeiçoamento. Isso me deixa satisfeita, feliz por conseguir melhorar. [...] Acredito que as pessoas conseguem perceber meu comprometimento com a educação. Me sinto bem em relação a isso. Satisfeita com as minhas escolhas e o meu trabalho. [...] preciso conseguir uma remoção para uma escola mais próxima [...] me sinto insegura com relação a esse plano, pois ele não depende apenas da minha vontade e sim de editais de remoção e necessidade das escolas.” – Participante 100

A dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 1b está sistematizada na Tabela 4. Na Imagem 3 estão reunidos e organizados os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores de tal submodelo.

Tabela 4 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 1b

Elemento central: Projeções frágeis com elementos diversos e desarticulados
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 12
Sentimentos: Desmotivação; satisfação; bem-estar; segurança; insegurança.
Características: Os/as docentes deste grupo não assumem que não pensam sobre o futuro e que vivem um dia de cada vez. Em vez disso, eles/as parecem listar os elementos que consideram importantes e não trazem os significados que atribuem a tais elementos. Nos casos em que os significados são identificados, não é possível definir uma centralidade entre os elementos trazidos nem uma relação entre desejos e ações.

Imagem 3. Esquema representativo da organização no submodelo 1b



b) Modelo organizador 2: Projeções centradas na aposentadoria

Os participantes que aplicaram o modelo 2 abstraíram a *aposentadoria* como elemento central na elaboração de seus projetos de vida. Apesar de significarem a profissão docente como importante, boa parte dos professores deste grupo manifestaram desânimo em seguir em sala de aula. O sentimento de desânimo foi relacionado a questões políticas e à pandemia. Uma outra parcela relata que gosta do que faz e que se sente bem e feliz, mas que planejam se aposentar para ter mais tempo livre, tempo com a família ou para se dedicar a outro caminho, como a espiritualidade.

P8: *“Estou prestes a aposentar. Confesso que estou desanimada, principalmente com o rumo da política educacional.”* / P9: *“Já sonhei... lutei... mas envolve investimento... muitos não querem investir.”* / P10: *“Nada... desistindo...”* – Participante 23

P8: *“Meu objetivo é me aposentar, me sinto desanimada em saber o tanto que eu trabalhei é não ser valorizada.”* / P9: *“Meus projetos de vida é ter mais tempo com minha família, ver minhas filhas se formarem, viajar e ter tempo para a família.”* – Participante 65

P6: *“Com a pandemia a dedicação, estudo e comprometimento tem se tornado mais difícil, pois é um cenário novo e com muitas descobertas e desafios.”* / P8: *“Hoje, depois de 30 anos de profissão, meu objetivo é aposentar.”* / P9: *“Após aposentar quero exercer minha profissão de advogada e terminar de criar meus filhos.”* – Participante 32

P8: *“No momento está difícil, trabalhar online não é o que mais gosto. Mas gostaria de me aposentar. Creio eu que falte 4 anos ainda.”* / P9: *“Meu marido é filho de Portugueses. Pretendo me mudar pra Portugal assim que me aposentar.”* / P10: *“Aguardando a aposentadoria”* – Participante 76

P8: *“Meus planos são me aposentar daqui três anos! Meu objetivo é conquistar esse feito! Me sinto feliz com minha profissão, mas pretendo parar de trabalhar oito horas por dia! Gostaria de ter mais tempo livre!”* / P9: *“Meu projeto de vida: Ter mais tempo! Meus sentimentos e pensamentos são voltados para isso!”* – Participante 61

P8: *“Conseguir minha aposentadoria e estar com saúde.”* / P9: *“Acho que já estou no meu projeto de vida. Quero continuar nesse caminho. Mas, daqui pra frente, quero me dedicar um pouco mais na espiritualidade.”* – Participante 71

Além do sentimento de desânimo que mencionamos, destacam-se outros dois grupos bem diferentes em relação aos sentimentos que evocam. No primeiro grupo há dois participantes que manifestaram tristeza e preocupação com relação ao seu trabalho como professor, por não saber o que fazer a partir do momento em que se aposentam (tristeza) ou por não saber como alcançar a aposentadora (preocupação):

P10: *“Converso bastante com minhas filhas, mas ultimamente não consigo fazer muita coisa, devido à preocupação com minha profissão.”* – Participante 65

O segundo grupo, com dois participantes também, revelaram sentimentos de felicidade e bem-estar com a profissão docente, trazendo o elemento aposentadoria como meio para alcançar outros desejos: passar mais tempo com a família e poder dedicar-se à espiritualidade.

P10: *“Trabalho com responsabilidade e dedicação para alcançar os três anos restantes, mas sou feliz em meu trabalho!”* – Participante 61

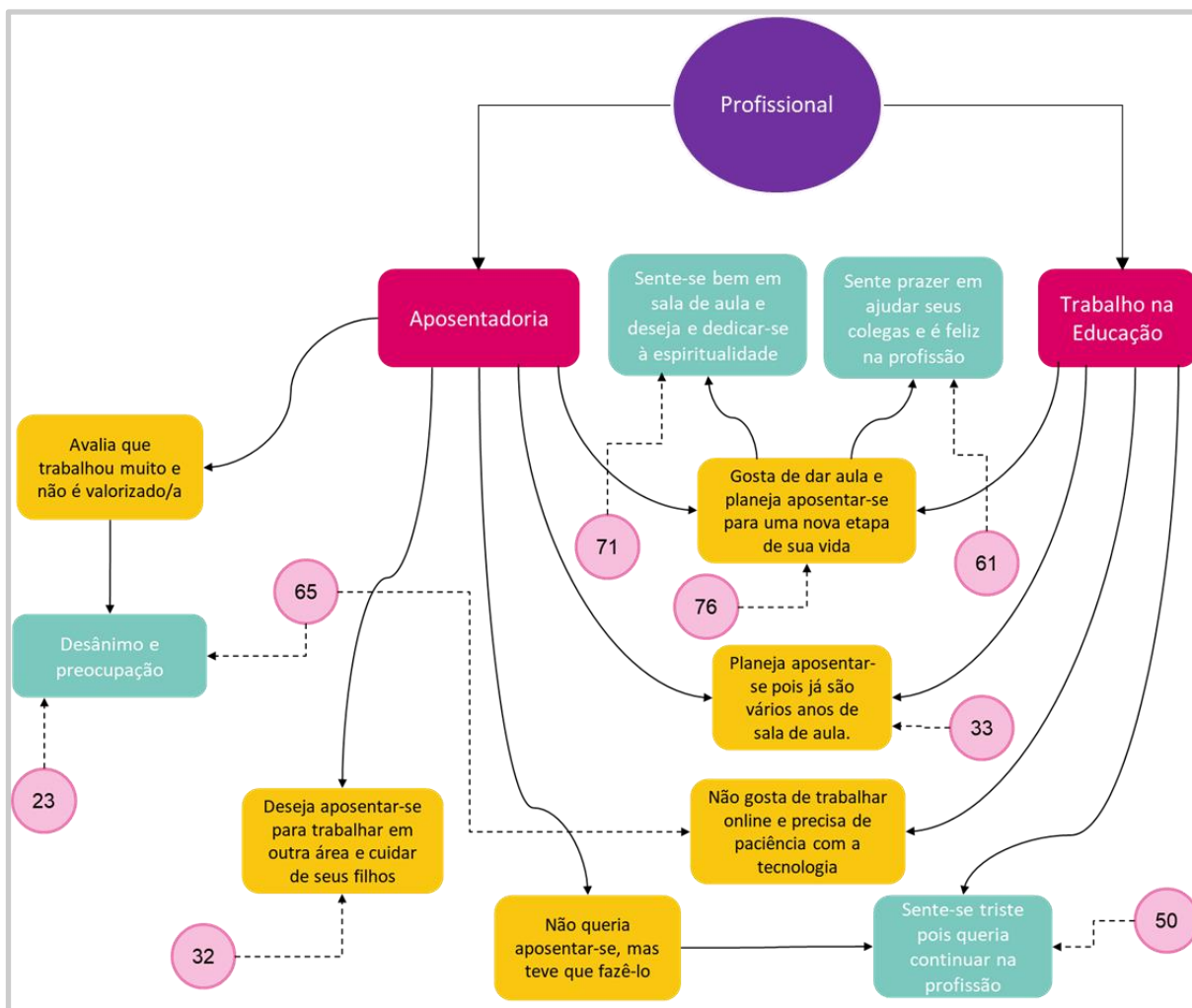
P7: *“Eu gosto muito do que faço e me sinto extremamente bem em sala de aula. Adoro o contato com meus alunos.”* – Participante 71

A Tabela 5 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos professores que aplicaram o modelo 2. A Imagem 4 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos participantes de tal modelo.

Tabela 5 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 2

Projeções centradas na aposentadoria
Número de participantes que aplicaram o modelo: 8
Sentimentos: Desmotivação; satisfação; bem-estar; segurança; insegurança.
Características: São identificadas duas organizações diferentes que levam à aposentadoria: a organização dos professores que estão satisfeitos e sentem-se felizes na profissão e daqueles que estão insatisfeitos. Para o primeiro grupo, a aposentadoria é significada como algo natural. Para o segundo grupo, a aposentadoria é significada como uma desistência da profissão.

Imagem 4. Esquema representativo da organização no modelo 2



c) Modelo organizador 3: Projeções centradas no compromisso social

O grupo de professores que aplicou ao modelo organizador 3 projetam sentimentos de amor à profissão sem deixar claro, em sua narrativa, se a educação faz parte de suas projeções

para o futuro ou admitindo que não possuem clareza sobre isso. Nas suas narrativas sobre os seus projetos de vida, os participantes mencionam diversas áreas, mas é possível extrair que o elemento central para eles é a intenção de impactar o outro por meio de suas ações, seja através do trabalho como professor ou não. Por isso, o que caracteriza o modelo organizador 3 é o *compromisso social*.

P8: *“Não são exatamente planos, mas gostaria muito de ter a oportunidade de participar de um novo tipo de educação, verdadeiramente voltada para o desenvolvimento do ser humano. Sinto que está um pouco distante, mas não inatingível.”* / P9: *“Pretendo encontrar uma outra forma de contribuir para com o desenvolvimento da sociedade, das pessoas, do meu país, mas ainda não sei como.”* – Participante 19

P7: *“O que mais gosto é ver o brilho nos olhos de um aluno, quando realmente a minha aula faz diferença em sua vida. Quando um debate, uma leitura, uma escrita o faz se rever como ser humano, faz com que ele respeite os outros alunos e a si mesmo, e comece a estar e ser na vida com mais brilho nos olhos, com mais vivacidade, e aceitando menos as violências contra si e contra os outros. [...]”* / P8: *“Quero continuar em contato com as artes. Honestamente, não sei se pretendo lecionar durante toda a minha vida, já que amo muito o ensino, mas sou muito ligada às artes, em especial a cantar e compor, e muitas vezes, sobra-me pouco tempo para a isto me dedicar com as atribuições em sala. [...]”* / P9: *“Meus projetos de vida são ligados a viver cada vez mais em comunidade, e tendo práticas e trocas que realmente façam diferença em minha vida: congrega cada vez mais com os outros, poder viver de cantar, poder fazer com que a sociedade se volte cada vez mais práticas integrativas e de respeito. Quero, além da música, fazer com que possamos formar cidadãos mais conscientes, que poluam menos o meio ambiente, que plantem árvores, protejam a fauna, não abaijem a cabeça para os desmandos da política, façam com que os índices de violência nas mais diversas esferas diminuam. [...] Uma vida mais em comunidade, com mais mobilização e menos comodismo.”* – Participante 48

P6: *“[...] amo o que faço, embora com as aulas remotas tenho me sentindo bem estressada, não tenho conseguido desenvolver meu trabalho direito, como gostaria.”* / P7: *“Gosto muito do contato com meus alunos e colegas de trabalho. Amo ver quando eles sorriem pra mim indicando que entenderam a tarefa ou quando estamos em uma atividade divertida com música ou jogos [...]”* / P8: *“Pretendo desenvolver algum projeto missionário. Acredito que temos*

muito a fazer pelos necessitados além de espalhar o Evangelho de Cristo.” / P9: “Meus projetos de vida são um só: servir a Deus servindo ao próximo. Desenvolver um projeto escolar para alcançar crianças na comunidade onde a igreja que sou membro está localizada. Fazer missões evangelísticas onde Deus me enviar.” / P10: “Tenho me dedicado a preparação na obra de Deus como estar presente nas atividades da igreja, estar atenta a necessidade de pessoas próximas bem como desenvolver meus devocionais com Deus, além de estudar Teologia em uma universidade.” – Participante 82

P4: “[...] gosto de me dedicar a trabalhos voluntários. O voluntariado me faz muito bem pois me permite sair do egoísmo.” / P9: “Meus projetos de vida são para ajudar pessoas, partindo muito de ser um bom exemplo na sociedade. [...]” / P10: “Faço trabalho voluntário. Além disso, estou fazendo terapia para me conhecer melhor.” – Participante 98

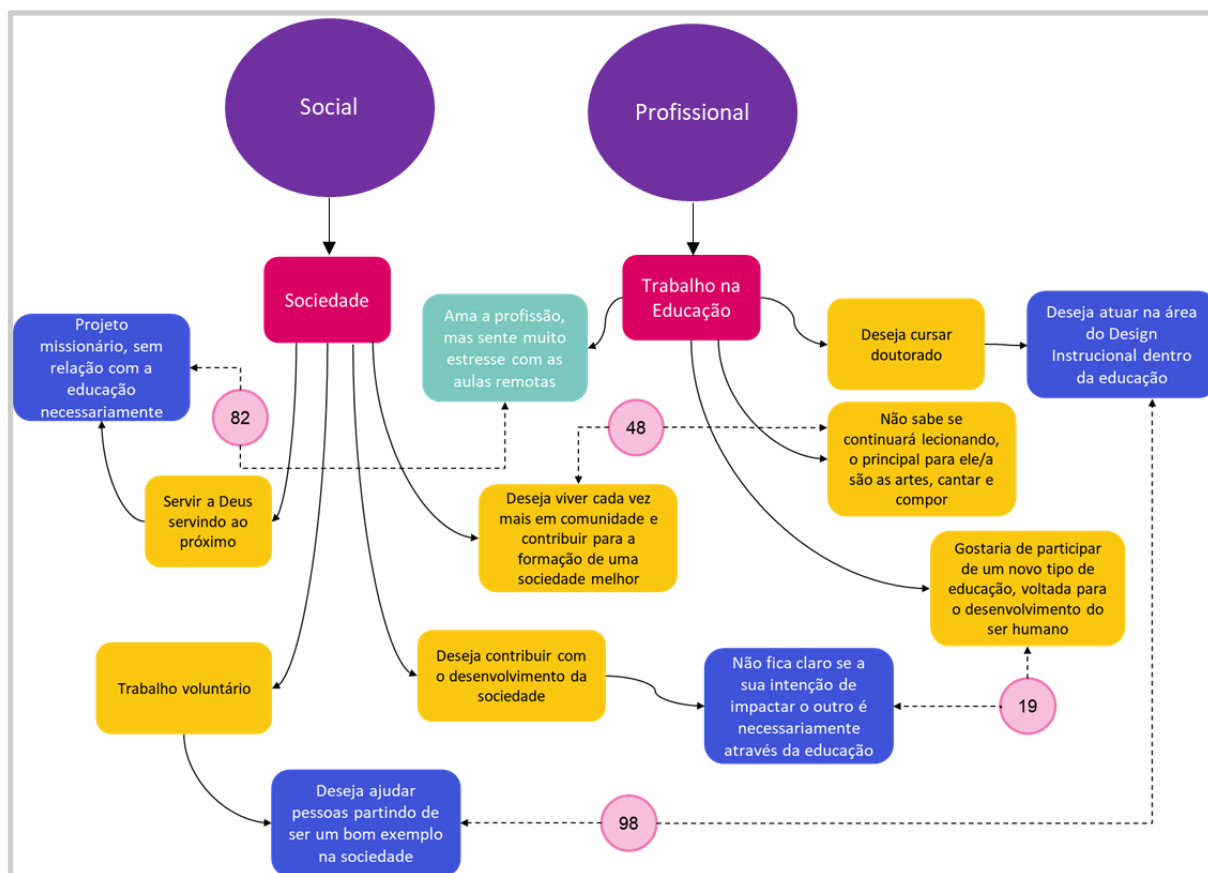
É possível observar que “contribuir para o desenvolvimento da sociedade”, “fazer a diferença”, “servir ao próximo” e “ajudar pessoas” atuam como elemento organizador central e orientam as ações e os planos para o futuro. Nas falas destacadas acima, sentimentos de bem-estar e de amor aparecem de forma discreta. Ao longo dos questionários, esses participantes mobilizaram sentimentos de modo muito breve e alguns não o fizeram.

A dinâmica geral de organização do pensamento dos professores que aplicaram o modelo 3 está sistematizada na Tabela 6. Na Imagem 5 estão reunidos e organizados os elementos, significados e relações/implicações identificados nos participantes de tal modelo, nela podemos observar a forma como o trabalho na educação é significado por cada um, bem como a centralidade de seu compromisso social.

Tabela 6 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 3

Projeções centradas no compromisso social
Número de participantes que aplicaram o modelo: 4
Sentimentos: Bem-estar e amor.
Características: A intenção de impactar positivamente o outro e a sociedade de forma geral é o elemento central nesta organização. Como a permanência na educação não aparece de forma clara nas suas projeções futuras, aqueles que aplicam esse modelo parecem significar o trabalho na área como um meio para se atingir tal fim ou não, já que podem fazê-lo por outra via .

Imagem 5. Esquema representativo da organização no modelo 3



d) Modelo organizador 4: Projeções centradas na família e no trabalho com a educação

O modelo organizador 4 traz a *família e o trabalho com a educação* como elementos centrais, em uma dinâmica de pensamento com maior significação dada aos elementos abstraídos e com relações/implicações mais elaboradas em comparação aos modelos já apresentados. Para os participantes que aplicaram o modelo 4, a família e o trabalho com a educação são valores fortes, que se apresenta desde as preocupações diárias até as projeções de futuro. Esses dois elementos comparecem de modo intenso nas respostas sobre os objetivos, planos e projetos de vida.

Na organização do pensamento de alguns participantes, como poderemos ver melhor na Imagem 6, não há articulação entre os dois elementos centrais. Às vezes explícito, às vezes nas entrelinhas, há uma separação entre o que entendem como parte da vida pessoal e privada e o que faz parte da vida profissional. Nos trechos dos participantes abaixo fica clara essa desarticulação:

P4: [...] *“O impacto dessas duas coisas [família e amigos] afetam minha vida profissional na medida em que me empenho para ser um educador comprometido com a formação de outros educadores e educadoras. Ser feliz na vida pessoal e trabalhar naquilo que traz sentido para você é uma dádiva.”* / P8: *“Ampliar minha formação com outros cursos que possam potencializar a minha prática docente. Me sinto comprometido com este objetivo. [Tenho] Buscado acompanhamento com profissional do desenvolvimento humano, revisto ideias, pensamentos e [tenho] feito novas escolhas na minha vida.”* / P9: *“Em meu projeto de vida consta uma vida próspera nas questões de saúde física e emocional. Viver uma vida incrível com as pessoas que mais importam pra mim: minha família.”* – Participante 6

P8: *“Qualificação profissional. Eu gosto de estudar e sempre busco isso.”* / P9: *“Sem perspectiva diante do atual cenário que vivemos. Meu maior projeto é cuidar da minha família.”* – Participante 16

P8: *“Continuar na educação e me adaptar as novas tecnologias educacionais.[...]”* / P9: *“Tenho vontade de ter uma casa própria, me casar, ter um bom relacionamento com família e amigos e poder seguir na minha profissão.”* – Participante 17

P7: *Todo tempo me motiva, todo tempo eu quero conquistar porque o futuro do meu filho e o meu futuro, a minha felicidade, minha aposentadoria, ela é especificamente um projeto que almejo para um futuro e para que nós dois tenhamos uma vida tranquila a minha velhice e a juventude dele.”* / P8: *“Amo lecionar amo meus alunos amo me dedicar a sala de aula aos alunos e ao ensino gosto amo o que faço sou professora de escola integral vivo para o meu trabalho.”* – Participante 20

P6: *“Desempenho minha profissão com competência, estabelecendo profissionalismo e dedicação [...] quero prosseguir rumo ao melhor possível”* / P8: *“Permanecer viva para vislumbrar o melhor dos meus entes queridos.”* / P10: *“Trabalho, dialogo com meu filho, minha mãe e meus irmãos, [...] estou presente na vida deles.”* – Participante 25

P7: *“Continuar lecionando. [...]”* / P8: *“Continuar com minha família. E planos de construção de moradia familiar.”* / P9: *“Já arrumando nossa moradia.”* – Participante 62

P8: *“Poder voltar a participar de congressos em outros estados e países; continuar fazendo pesquisa e publicando. [...]”* / P9: *“Projeto de vida pessoal - poder continuar próxima de meu filho em sua nova fase de vida; [...] Poder voltar a trabalhar com assessoria a escolas de educação fundamental e média, pois é algo que sempre foi uma meta e que estava começando a se solidificar quando veio a pandemia.”* – Participante 77

P8: *“Eu pretendo me casar, quero ter uma família, sonho muito em ter filhos. [...]”* / P10: *“[...] Eu também trabalho muito. Já trabalhei em escola particular e hoje ganho um pouco melhor na rede. Essa também foi uma de minhas ações, eu estudei muito pra passar na faculdade e depois pra passar no concurso da rede. Meu plano de vida é continuar trabalhando e ter uma vida feliz na minha casa, meu esposo, meus filhos e meus pais.”* – Participante 86

Nos casos em que há uma articulação entre as projeções para a família e as projeções para o trabalho com a educação, nota-se algumas dinâmicas mais específicas: o trabalho com a educação, entre outras coisas, é significado como uma fonte de renda a partir da qual será possível sustentar e/ou possibilitar melhores condições de vida para os filhos, pais e/ou cônjuges; o participante compreende a educação como instrumento de transformação dos indivíduos e da sociedade de modo que isso perpassa o seu fazer docente e as suas preocupações como mãe ou pai, almejando ver seus/suas filhos/as com acesso à educação de qualidade e, posteriormente, formados/as; o trabalho com a educação inclui alguém da família e se desdobra em valores, planos e ações em conjunto; por último, o entrevistado acredita que não é possível desassociar a vida profissional da vida pessoal, defendendo que a satisfação em um âmbito depende do outro âmbito.

P8: *“Meu objetivo é de continuar exercendo minha profissão com sabedoria. Meu plano é sempre traçar metas como profissional.[...]”* / P9: *“Meus projetos de vida é ver meu filho formado e trabalhar pra ter uma aposentadoria mais que merecida.”* – Participante 28

P8: *“Quero poder dar um conforto melhor à minha família, principalmente aos filhos. Aperfeiçoar a minha prática a cada dia no trabalho e quem sabe fazer um mestrado ou outra graduação.”* / P9: *“Quando digo que quero poder dar um conforto melhor à família me refiro a ter minha casa própria, que ainda está em construção, oferecer melhores condições para a educação dos meus filhos. [...]”* – Participante 41

P8: *“Investir em mais conhecimentos e buscar por conquistas neste campo. [...]”* / P9: *“Acertar como mãe... Proporcionar a minha filha bom estudo e conseqüentemente uma profissão. Conseguir realizar um sonho que depende da minha situação financeira estar melhor. Conquistas profissionais, bem como mais conhecimentos.”* – Participante 49

“P8: Meus objetivos para curto prazo e longo prazo são os mesmo: 1- me manter lecionando; 2- me manter atualizada; 3- estudar para uma nova profissão. [...] Apesar da situação difícil (falta de oportunidade e instabilidade em escolas particulares), gostaria de seguir minha vida lecionando. [...]” / *“P9: 1- Dar uma boa condição de vida para minha família: antes de qualquer coisa, gostaria de ofertar para minha família as melhores condições e a melhor de mim. Para isso é preciso que eu esteja equilibrada física, emocional, social e financeiramente. Então planejo manter minha carreira (e expandir para outros limites) para que não falte o recurso financeiro e material. 2- Me manter em minha carreira: além de me ajudar a sustentar minha família, minha carreira é aquilo que me traz satisfação e propósito, então continuar investindo nela faz todo sentido. 3- Conseguir abrir um negócio próprio: além da carreira que já estruturo há anos, após passar por uma situação de desemprego, aprendi que não posso contar com somente uma opção para me sustentar. Hoje busco abrir meu negócio para que seja parte do meu propósito, junto da docência.”* – Participante 59

P6: *“No meu trabalho eu vivo para isso. Estudo, me dedico, dou o meu melhor para que essas coisas aconteçam. [...]”* / P8: *“Meus objetivos de vida são formar meu filho mais novo numa boa universidade e vê-lo realizado na vida, que Deus me dê vida e saúde para isso. Também pretendo continuar sempre apoiando e cuidando dos meus amados. Sinto que estou no caminho certo.”* / P9: *“Sou uma mãe dedicada e esposa amiga e companheira. Apoio e cuido dos meus com carinho e amor. Penso que sou amada e respeitada, tanto na família quanto no trabalho, com meus alunos. Faço o meu melhor diariamente e sinto que estou tendo sempre ótimos resultados.”* – Participante 75

P8: *“Tenho a intenção de aprimorar o trabalho com a formação de professores. Contribuir no que puder para as decisões das políticas públicas, sempre levando em consideração o melhor para os alunos.”* / P9: *“Meu projeto hoje é conquistar meu apartamento e poder mobiliá-lo dando conforto à minhas filhas. Criar bem minhas filhas proporcionando uma educação onde*

possam saber buscar conhecimentos e que sejam adultas que saibam lidar com as emoções de forma saudável.” – Participante 81

P8: *“Quero passar em um concurso como professora, para poder me efetivar na rede. Para isso preciso estudar bastante. [...]”* / P9: *“Meu projeto de vida é poder me sustentar e me realizar como professora. Ter uma renda suficiente para cuidar da minha família, dos meus pais. Não sei ainda se quero casar e ter filhos, isso depende de muita coisa. [...]”* – Participante 99

P9: *“Viver mais tempo com a família e trabalhar com minha filha. Estamos criando um projeto. Ficou um pouco atrasado por causa da pandemia, mas estamos trabalhando nesse projeto.”* / P10: *“Fizemos compras de materiais para o estúdio. Minha filha está matriculada em curso profissionalizante para melhorar o nosso trabalho.”* – Participante 3

P9: *“Vejo que a satisfação pessoal caminha junto com a satisfação profissional. Procuro projetar ambos para que possa ter uma vida plena em família e a cada dia acordar e não sentir que é um fardo estar na educação. Assim vejo que vamos formando nossa identidade profissional, e ter o desenvolvimento pessoal.”* / P10: *“Trabalhar e viver cada dia pensando que o que se semeia hoje num futuro próximo de colherá bons frutos.”* – Participante 96

Dos 17 participantes que compõem este grupo, apenas 4 não evocaram sentimentos com relação às suas projeções centradas na família e no trabalho. Entre os demais, uma parte relacionou sentimentos insegurança, apreensão, preocupação e medo à pandemia, cenário em que se situavam ao responder o questionário:

P9: *“Sem perspectiva diante do atual cenário que vivemos. [...]”* – Participante 16 “

P8: *“Continuar lecionando. Apreensiva nesse momento de pandemia.”* – Participante 62

P8: *“[...] Meu sentimento é de preocupação e incerteza, porque com essa pandemia ninguém sabe como vão ficar as coisas.”* / P9: *“[...] No momento tenho medo de não conseguir alcançar meus projetos, porque com a pandemia parece que tudo parou... continuo tentando estudar e*

trabalhar, mas fico muito preocupada com a minha saúde e dos meus pais. [...]” – Participante 99

Sem estabelecer uma relação clara com a pandemia de Covid-19, outras duas participantes evocaram sentimentos de insegurança e de frustração ao se referirem aos seus objetivos e planos para o futuro:

P8: “[Planejo] Continuar na educação e me adaptar as novas tecnologias educacionais. Me sinto insegura. ” – Participante 17

P9: “[...] Sempre busquei oferecer o melhor que posso aos meus filhos, mas na minha profissão não se pode fazer muito, isso me deixa em certos momentos frustrada. [...]

” – Participante 41

Sentimentos de comprometimento, satisfação, esperança, foco, alegria, amor, realização, otimismo e motivação foram trazidos por nove participantes ao abordarem suas ações atuais, seus planos profissionais e relacionamentos com familiares. Nota-se que a participante 16, apesar da falta de perspectiva em função da pandemia de Covid-19, afirma estar satisfeita com a profissão escolhida. Em relação ao grupo dos nove participantes, as conexões que foram estabelecidas com maior frequência foi entre esses sentimentos e a esfera profissional:

P8: “[...] Me sinto comprometido com este objetivo.” – Participante 6

P6: “Estou satisfeita com a profissão que escolhi. [...]

” – Participante 16

P6: “[...] sou muito satisfeita com o que conquistei e quero prosseguir rumo ao melhor possível.” – Participante 25.

P8: “[...] Em relação a eles [seus objetivos] me sinto bem satisfeita.” – Participante 28

P8: “[...] Me sinto esperançosa [com relação aos seus objetivos].” / P10: “Focada em trabalhar, traçando estratégias para que tudo caminhe para as conquistas.” – Participante 49

P6: “[...] Acreditar na função é tão importante quanto amar o que se faz. Se você não ama o que você faz você não vê propósito, então você simplesmente faz, você simplesmente vive, você sobrevive. Para viver é preciso achar o propósito. Amar o que você faz transparece o carinho com o qual você faz, acolhendo aquele que sofre a ação. E acreditar e amar o que se faz te impulsiona a estar por dentro de todas as novidades na sua área, além de se atualizar em como transmitir e cativar.” / P8: “[...] Apesar da situação difícil (falta de oportunidade e instabilidade em escolas particulares), gostaria de seguir minha vida lecionando. Amo a sala de aula e a troca com os estudantes. [...]” – Participante 59

P6: “[...] Diariamente penso nisso e a cada pequeno detalhe atingido, sinto uma alegria imensa e vontade de prosseguir.” / P9: “Sou uma mãe dedicada e esposa amiga e companheira. Apoio e cuidado dos meus com carinho e amor. Penso que sou amada e respeitada, tanto na família quanto no trabalho, com meus alunos. Faço o meu melhor diariamente e sinto que estou tendo sempre ótimos resultados.” – Participante 75

P8: “[...] Sinto-me otimista quanto a isso, pois acho que as coisas vão voltar à normalidade.” – Participante 77

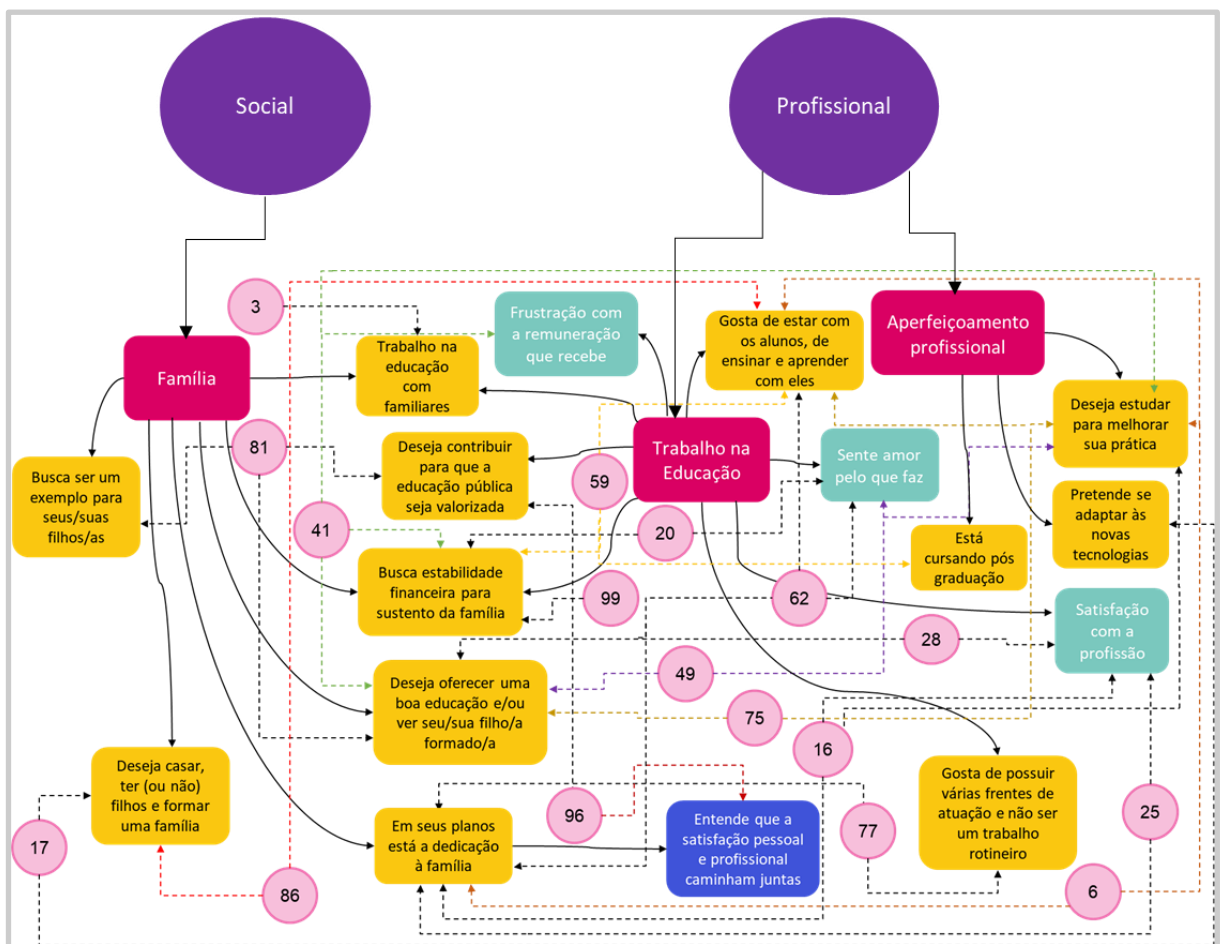
P8: “Exercer cada vez mais com responsabilidade minha profissão e contribuir para que a educação pública seja reconhecida e valorizada. Me sinto preparado e motivado para isso.” – Participante 96

Tabela 7 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do modelo 4

Projeções centradas na família e no trabalho com a educação
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 17
Sentimentos: Insegurança, apreensão, preocupação, medo, frustração; comprometimento, satisfação, esperança, foco, alegria, realização, otimismo e motivação.
Características: A família e o trabalho com a educação são elementos em comum para os professores deste modelo. Em alguns casos os dois elementos estão relacionados, ainda que essa conexão seja a partir da valorização do conhecimento e dos estudos. Os elementos também se relacionam quando a profissão é significada como um meio de se obter recursos financeiros para sustento da família. Para outros, os elementos aparecem desconectados. Um dos participantes compreende que a dimensão pessoal e profissional precisam estar integradas.

A Tabela 7 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o modelo em questão, enquanto a Imagem 6 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores de tal modelo. Notamos uma riqueza de significados e de articulações no modelo organizador do pensamento dos participantes deste grupo em relação aos seus projetos de vida. Percebemos também uma maior correspondência entre o que tais professores descrevem e os elementos que compõem o que entendemos como um projeto de vida (significado pessoal, compromisso, direcionamento ao objetivo e consequências além de si mesmo).

Imagem 6. Esquema representativo da organização no modelo 4



e) Modelo organizador 5: Projeções centradas no trabalho com a educação

Os participantes que aplicaram o modelo 5 abstraíram o *trabalho com a educação* como elemento central na elaboração de seus projetos de vida, com o predomínio de implicações e

relações voltadas para a profissão docente e área de educação. Os projetos desses participantes se mostram coerentes à medida em que o elemento central está presente em todas as respostas fornecidas por eles.

A intenção de formar e/ou cuidar da família, realizar viagens e obter uma moradia própria são alguns dos outros elementos que comparecem no protocolo de poucos participantes desse grupo. Quando presentes, tais elementos são trazidos em uma única resposta e não se caracterizam como um projeto de vida, mas sim como um desejo ou uma meta.

Ao longo da análise chamou-nos a atenção a presença de elementos específicos, relacionados ao trabalho com a educação, que se repetiam em respostas de grupos menores de professores. Em função disso, este modelo foi dividido em seis submodelos para contemplarmos com maiores detalhes as semelhanças encontradas entre os participantes de um mesmo submodelo.

- **Submodelo 5a: Com aperfeiçoamento profissional**

Aqueles que aplicaram o submodelo 5a na organização de seus pensamentos acerca de seus projetos de vida abstraíram como elemento significativo e marcante o *aprimoramento acadêmico e profissional*. Esse elemento orienta as ações do presente e os planos para o futuro dos participantes deste grupo. A partir das respostas fornecidas é possível perceber que o estudo e o conhecimento são significados por eles como muito importantes e como parte indispensável do trabalho docente. Destacamos as respostas de alguns participantes para ilustrar:

P8: *“Tenho como plano dar continuidade à minha formação na área da educação. Para tal plano, mantenho foco em pesquisas e na participação de trabalhos no meio acadêmico.”* / P9: *“O projeto é baseado na busca pelo conhecimento e na melhoria enquanto pessoa e da parte profissional.[...]”* / P10: *“A busca por fontes confiáveis de informações para produção de pesquisas de qualidade, participação em trabalhos acadêmicos para se manter sempre informado sobre as mais variadas temáticas.”* – Participante 14

P8: *“Continuar participando de cursos de aperfeiçoamento e ingressar no mestrado.”* / P9: *“Meu projeto de vida está centrado no meu aperfeiçoamento enquanto profissional. Para isso gosto de participar de cursos de aperfeiçoamento.”* / P10: *“Tenho estudado e me dedicado a atingir meus objetivos e metas.”* – Participante 27

P8: *“Em breve, pretendo fazer uma especialização em Educação especial e inclusiva e futuramente cursar o mestrado na área da educação. [...]”* / P9: *“Meu projeto de vida é seguir realizando meu trabalho com os alunos do Ensino Fundamental I e futuramente trabalhar com o Atendimento Especializado (AEE). [...]”* / P10: *“Faço pesquisa e leitura sobre diversos assuntos pedagógicos, cursos voltados para o uso de novas tecnologias e para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Em breve irei iniciar a especialização em Educação especial e inclusiva.”* – Participante 36

P8: *“Ainda estou estudando e certamente não vou parar... Nossa formação é continuada, e isso é bom porque nos mantêm motivadas, mesmo que não sejamos remuneradas como deveríamos. A educação e os professores deveriam ser levados mais a sério.”* / P9: *“Meus projetos são terminar a faculdade... Continuar trabalhando e no futuro distante me aposentar”* / P10: *“Tenho estudado para conquistar meu plano de carreira.”* – Participante 47

P8: *“[...] Espero num futuro próximo me desenvolver mais academicamente com uma pós-graduação.”* / P9: *“No momento meu projeto de vida é me preparar e estudar para fazer uma pós-graduação no âmbito profissional.[...]”* / P10: *“[...] A vivência como professor sem dúvida é uma construção constante, não linear pois o desenvolvimento se dá em muitas esferas, e assim pretendo então estar cada vez mais preparado para exercer minha profissão e me aprimorar cada vez mais no âmbito acadêmico.”* – Participante 80

P8: *“Fazer doutorado, escrever mais minhas ideias e conceitos formados ao longo dos anos de profissão. Sinto que posso aprofundar mais, como sempre! Afinal, o conhecimento é inacabado e em constante evolução.”* / P9: *“Ampliar horizontes, novos países. Sempre quis estudar e viver um tempo na Espanha, em uma outra cultura a experiência de vida e de conhecimento não tem preço, mas enriquece a alma e possibilita novas conquistas”* / P10: *“Retomado leitura em língua estrangeira, participado de eventos internacionais.”* – Participante 92

P9: *“Meu projeto de vida é crescer profissionalmente. Meu maior sonho é passar em um concurso em uma universidade, mas se eu continuar trabalhando em escola, quero alcançar uma vaga de gestão, como coordenadora ou diretora.”* / P10: *“Estou trabalhando para isso e pretendo continuar estudando para aprender sempre mais e conseguir me destacar. Vou*

prestar mestrado e depois doutorado na área de educação, e isso com certeza vai me abrir portas para novas oportunidades.” – Participante 93

Em poucos protocolos comparecem sentimentos, nos fornecendo pouco ou nenhum indício de como os participantes se sentem com relação ao seu trabalho e ao aprimoramento desejado. Nos protocolos em que os sentimentos comparecem, dois estados bem distintos são mencionados: um caracterizado por determinação, confiança e expectativas, e um outro predominado por angústia, medo, insegurança, falta de foco e de motivação. O segundo grupo esteve atrelado, em alguns casos, à pandemia de Covid-19:

P9: “[...] Diante de tais objetivos, tenho como principal sentimento é o de determinação para concluí-lo.” – Participante 14

P6: “Sempre gostei de relações pessoais, trabalhei tempos no comércio. Agora estou na educação, algo muito desafiador, pois nos deparamos com realidades diversas, mas ao mesmo tempo gratificante quando percebemos os resultados. Precisamos de esperanças, de saber que somos capazes de ser o que quisermos ser [...]” – Participante 47

P8: “[...] Me sinto confiante e com expectativas” – Participante 83

P8: “Me sinto realizada principalmente nos momentos que estamos vivendo, pois tenho um trabalho e posso continuar sonhando, pois tudo está incerto [...]” – Participante 84

P8: “Se essa pandemia não acabar, verei meus sonhos tão, tão distantes. Meu sentimento é de angústia, mas feliz por estar viva.” / P9: “É cursar uma pós-graduação stricto, aperfeiçoar cada vez mais.” / P10: “Tenho estudado, mas não tenho conseguido êxito.” – Participante 40

P8: “Cursar doutorado. Sinto-me desmotivada por não ter apoio da Secretaria de Educação que não liberam, apesar da Lei, para estudos.” / P9: “[...] Passar em um concurso federal – [Me sinto] com medo diante de tantas perdas e perseguições por parte do governo.” – Participante 37

P8: “ [...] No momento, me sinto insegura, devido ao momento em que estamos vivenciando, uma pandemia.” – Participante 38

Ainda que poucos participantes tenham evocado sentimentos, a partir dos discursos foi possível identificar quais são os significados, relações e/ou implicações que estão vinculados ao aperfeiçoamento profissional, como o desejo de tornar-se professor/a universitário/a, a compreensão de que ampliar constantemente os conhecimentos faz parte da carreira docente, o interesse em atuar em uma área específica da educação, em destacar-se e conseguir melhores condições de trabalho e em desenvolver um trabalho mediado por tecnologias digitais de maior qualidade.

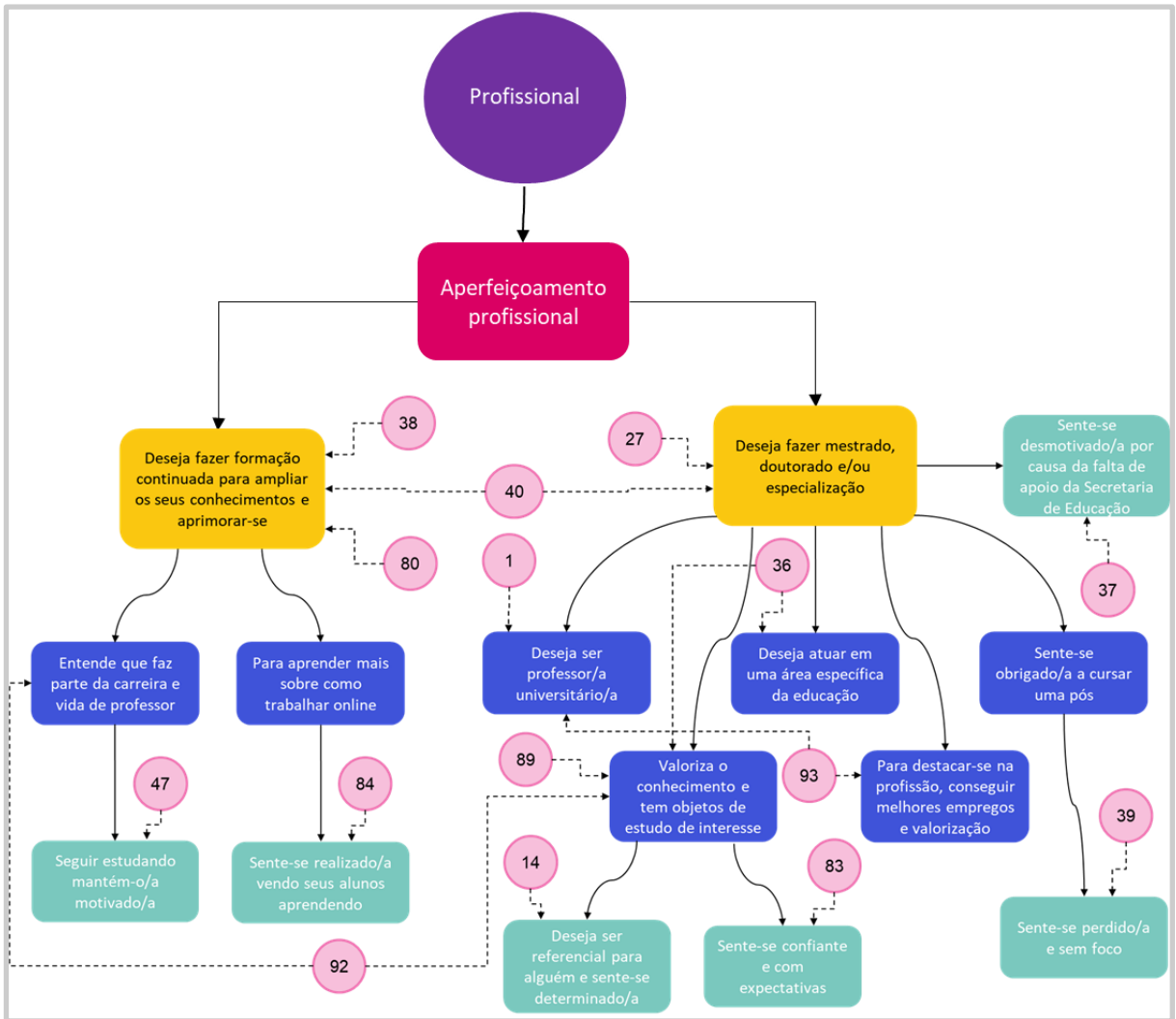
Tabela 8 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5a

Projeções centradas no trabalho com a educação com aperfeiçoamento profissional
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 15
Sentimentos: Determinação, confiança, esperança; medo, falta de foco e de motivação, insegurança, angústia
Características: Diferentes razões levam estes/as professores/as a planejarem cursar (ou já estarem cursando) uma pós-graduação ou outro tipo de formação continuada, de modo que o aperfeiçoamento profissional organiza as suas atitudes, metas e intenções.

A Tabela 8 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 5a. A Imagem 7, por sua vez, reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores do submodelo 5a.

Ao analisarmos o esquema da Imagem 7 e os trechos destacados, notamos nas projeções a presença do compromisso, direcionamento ao objetivo e significado pessoal. O componente impactar o mundo além de si mesmo, por sua vez, comparece na organização do pensamento de poucos participantes e de forma mais sutil.

Imagem 7. Esquema representativo da organização no submodelo 5a



● **Submodelo 5b: Com manutenção das atividades em curso**

O elemento que faz com que o submodelo 5b seja diferente do anterior é a *manutenção das ações em curso*. Além disso, os participantes que aplicaram o submodelo 5a têm como central em suas respostas o aprimoramento profissional e os professores que aplicaram o submodelo 5b não trouxeram tal elemento com tanta força.

Associado à manutenção das atividades atuais estão sentimentos de tranquilidade, conforto e bem-estar na maioria dos casos. O elemento *estabilidade*, significado como um desejo, também é bastante forte entre esses participantes.

P8: “Continuar fazendo meu trabalho com compromisso e dedicação, buscando sempre aprender, inovar e alternativas eficazes para desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.” /

P9: *“Busca de conhecimentos, paciência, fé diante das adversidades, pensamentos positivos sempre, confiança e esperança de que cada dia será melhor que o outro.”* / P10: *“Aprender, inovar, adaptar às mudanças principalmente tecnológicas.”* – Participante 10

P8: *“São de continuar sendo parte importante para a garantia de novos conhecimentos para a juventude de minha região.”* / P10: *“Mantendo minha dedicação ao meu trabalho e estudando para melhorar minhas práticas pedagógicas.”* – Participante 21

P8: *“Meus objetivos são continuar trabalhando. Me sinto tranquila.”* / P9: *“Meu Projeto de Vida é continuar trabalhando na sala de aula na perspectiva de poder orientar os jovens estudantes e seguirem para a Universidade.”* / P10: *“Estudado e trabalhado.”* – Participante 24

P8: *“Meu plano é me manter em estudo, contribuindo com a educação da melhor forma que eu puder, valorizada em meu trabalho. Me sinto bem confortável em pensar nisso e ainda acalento o sonho de que a educação, um dia, será uma prioridade dos governos, das políticas públicas, das famílias, de todos.”* – Participante 34

P8: *“[...] Continuar atuando dentro de sala de aula como professor e educador.”* / P9: *“Para o meu projeto de vida, almejo alcançar meus objetivos como ter uma vida estável, continuar com a minha profissão de educadora, formar crianças e jovens críticos, mais humanos, incentivá-los a persistir com os seus objetivos.”* – Participante 44

P6: *“Vivo praticamente para a escola. Amor, dedicação e o saber ouvir cada um me motivam muito.”* / P8: *“Me dedicar cada dia mais, para tudo. Me sinto muito bem.”* / P9: *“Meu projeto de vida é dedicar-me ao meu trabalho, estudos entre outros. Me sinto bem em me realizar profissionalmente.”* / P10: *“Estudo muito, pesquisa.”* – Participante 73

P8: *“Meus planos é continuar sendo professora.”* / P9: *“Trabalhar com metodologias ativas, ter tempo para formação e leitura.”* / P10: *“Tenho estudado, e tiro tempo para leitura.”* – Participante 97

Ainda que a maior parcela destaque sentimentos positivos com relação às suas projeções, dois participantes mobilizaram sentimento de insegurança e preocupação, que associaram “aos rumos do país e da educação” e com o “cenário atual”, que compreendemos fazer referência à pandemia de Covid-19:

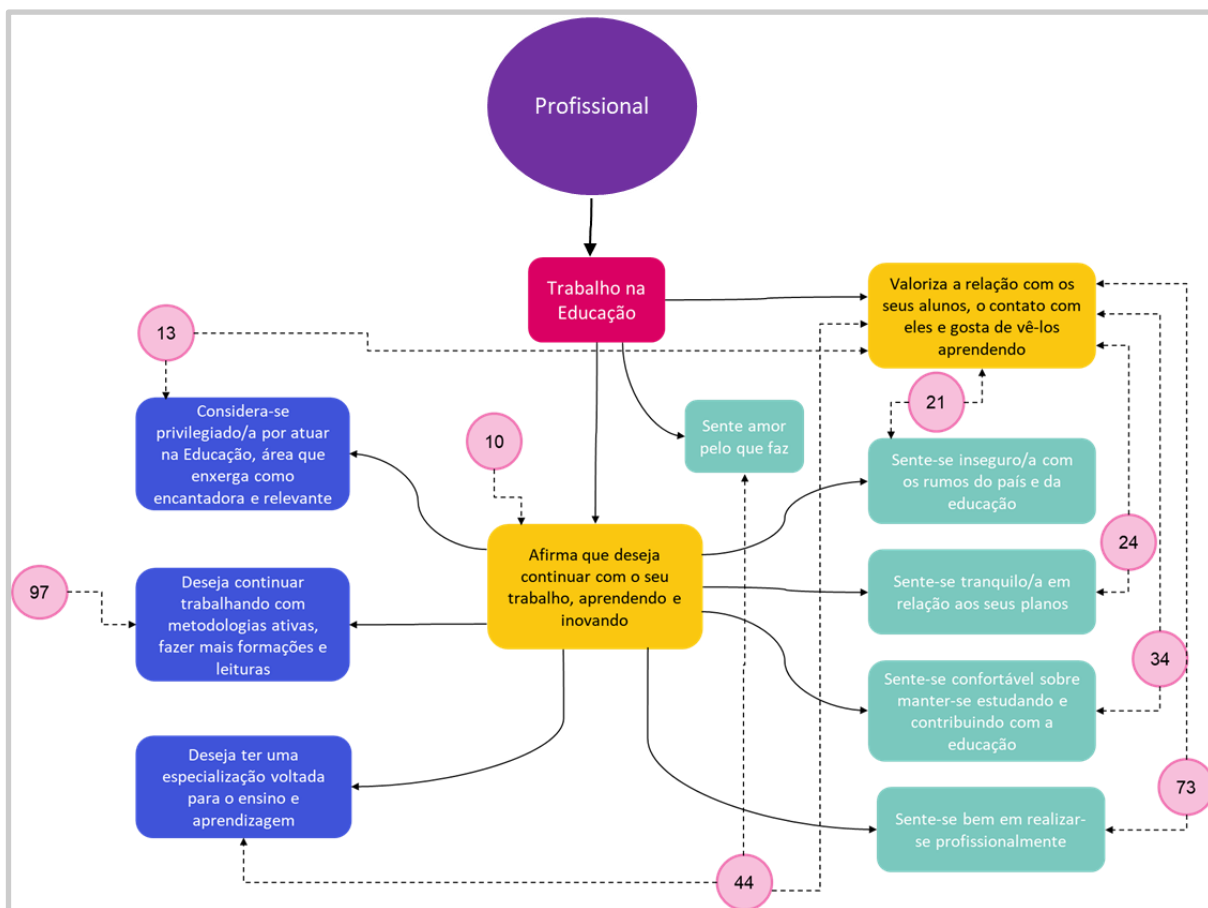
P8: “[...] *Insegura com relação aos rumos do país e da educação.*” / P9: “[...] *Sei de minhas limitações e incertezas.*” – Participante 21

P9: “*Diante do cenário atual, repleto de tantas incertezas e precauções estou buscando melhorar na dimensão emocional para poder administrar positivamente as outras áreas.[...]*” – Participante 13

Tabela 9 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5b

Projeções centradas no trabalho com a educação com manutenção das atividades em curso
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 8
Sentimentos: Bem-estar, conforto, tranquilidade; insegurança e preocupação.
Características: Todos/as os/as professores/as deste grupo afirmam o desejo de continuar trabalhando na educação. Entre os significados que atribuem à profissão está a sua relevância social, o gosto pelo contato com os alunos e o desejo de seguir aprimorando-se, ainda que o aprimoramento não seja central no seu discurso (mas representa um compromisso deste/a docente com o desenvolvimento de um bom trabalho).

Imagem 8. Esquema representativo da organização no submodelo 5b



A Tabela 9 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 5b, enquanto a Imagem 8 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores de tal submodelo. Destacamos que o desejo de continuar na educação não se apresenta apenas como uma meta para tais professores, nem aparenta consistir em uma acomodação por parte deles, e isto é elucidado pelo significado que atrelam ao fazer docente. A partir do esquema da Imagem 8 fica claro que as projeções deste grupo não são frágeis, estando articulados a um significado pessoal, compromisso, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si mesmo, visto que a maioria evoca a relação com os alunos e seus desdobramentos.

- **Submodelo 5c: Com aperfeiçoamento profissional e compromisso social**

No submodelo 5c, os elementos centrais relacionados ao trabalho na educação são *aperfeiçoamento profissional e o compromisso social*. Ainda que esses participantes abstraíam

outros elementos, como o sustento e a formação de família, consideramos estes como periféricos na organização do pensamento neste submodelo por não aparecerem com tanta força e não orientarem os planos e as ações de forma central.

P8: *“Já tenho pós, pretendo um dia fazer um mestrado. Acho interessante libras, se possível uma pós nessa área. Pretendo também trabalhar uma parte de reforço com alunos que tem dificuldade em matemática básica, [...], mas sem cobrar nada. Preciso organizar a questão do tempo porque seria em minha residência.”* / P9: *“[...] Também a questão de escolinha de futebol pra tirar algumas crianças da marginalidade, pode assim dizer.”* / P10: *“O tempo é muito corrido, mas sempre que posso me disponha a ajudar o aluno que queira ajuda, seja na minha disciplina matemática, seja em outras, como Educação Física. Sempre interajo com os alunos na parte de esportes falo da importância mesmo sem ser da área, mas me identifico muito.”* – Participante 12

P8: *“Concluir meu mestrado no final deste ano (2021). Elaborar um curso de Língua Inglesa on-line com propósito de sustento, mas também visando oferecer oportunidade para quem não tenha condições de pagar um curso.”* / P9: [...] *“Quanto à criação de um curso de Língua Inglesa on-line, sei que preciso de estudar muito e me familiarizar com áreas com as quais não estou acostumado, por exemplo, empreendedorismo.”* – Participante 15

P6: *“De modo geral, marcar a vida do aluno, compartilhar conhecimentos e fazer a diferença na sociedade, são intrínsecos, pois como professora tenho a possibilidade de transmitir os conhecimentos de forma interessante e diversificada, com afetividade nas relações, contribuindo para a formação de cidadãos mais autônomos, justos e felizes.”* / P8: *“Objetivos e planos: continuar lecionando na alfabetização, sempre aprimorando. E fazer mestrado também.”* – Participante 53

P8: *“Meu objetivo é fazer o doutorado em Educação e me tornar professora em universidade pública.”* / P9: *“Meu projeto de vida é estudar mais, aprender e formar, capacitar professores para que aulas sejam significativas e prazerosas para os alunos.”* – Participante 54

P6: *“Eu procuro me atualizar e estudar principalmente possibilidades de como introduzir nas escolas uma educação baseada em valores essenciais para o convívio ético, democrático e*

respeitoso entre todos.” / P8: “Meus planos para o futuro é terminar o meu mestrado na Unesp/Marília e contribuir significativamente com os meus alunos.” / P9: “Projeto de vida: Introdução de atividades que contribuam para a formação integral dos alunos. vou defender meu mestrado agora em março/2021 e espero que as atividades que elabores realmente tenham um resultado positivo na formação dos jovens.” – Participante 55

P6: “[...] Entendo que meu papel vai além de conteúdo e procuro me preocupa com questões além das pedagógicas e que envolve o bem das crianças, se dormiram bem, se estão comendo nos horários das refeições, se está passando por algum problema, conversando com os pais, para que dessa forma a criança consiga seguir a dinâmica escolar. E que estou em constante evolução sempre procurando a melhor forma de trazer conteúdos e conceitos, sempre posso aprender com os outros e aprendo muito com o dia a dia com as crianças.” / P8: “O meu plano é terminar uma segunda graduação na área de docente, e ter contato com outras faixas etárias, e continuar o meu caminho ensinando e aprendendo. Para que eu possa ter experiências diversas com relação ao ensino e aprendizagem, e finalizar minha carreira realizada.” – Participante 57

P6: “Esperança de proporcionar um futuro melhor para as crianças, que elas consigam se desenvolver, serem felizes, responsáveis e empoderadas.” / P9: “Desejo fazer mais e mais formações para ajudar tanto os meus alunos como me realizar profissionalmente.” – Participante 91

P8: “Desenvolver minha carreira profissional; Instigar o desenvolvimento e adoção de metodologias ativas que envolvam a realidade social e transformação de cada estudante.” / P9: “Quero construir minha vida, minha carreira, planejar estratégias para um desenvolvimento social, afinal o maior papel do docente é contribuir com pessoas para que estas mudem o mundo. [...] Contribuir a um mundo melhor, por meio de pequenos passos que podem causar grandes atitudes.” – Participante 95

Por mais que o sentimento de preocupação com o outro (os alunos, neste caso) esteja implícito nas falas, apenas dois participantes descreveram propriamente como se sentem em relação aos seus planos e projetos. Enquanto um deles trouxe o sentimento de cansaço,

decorrente de cursar um mestrado e trabalhar em três escolas ao mesmo tempo, a outra participante sente-se feliz e empolgada por fazer a diferença na vida de seus alunos:

P9: “*É bem cansativo fazer um mestrado profissional ao mesmo tempo em que trabalho dois períodos, em 3 escolas diferentes. [...]*” – Participante 15

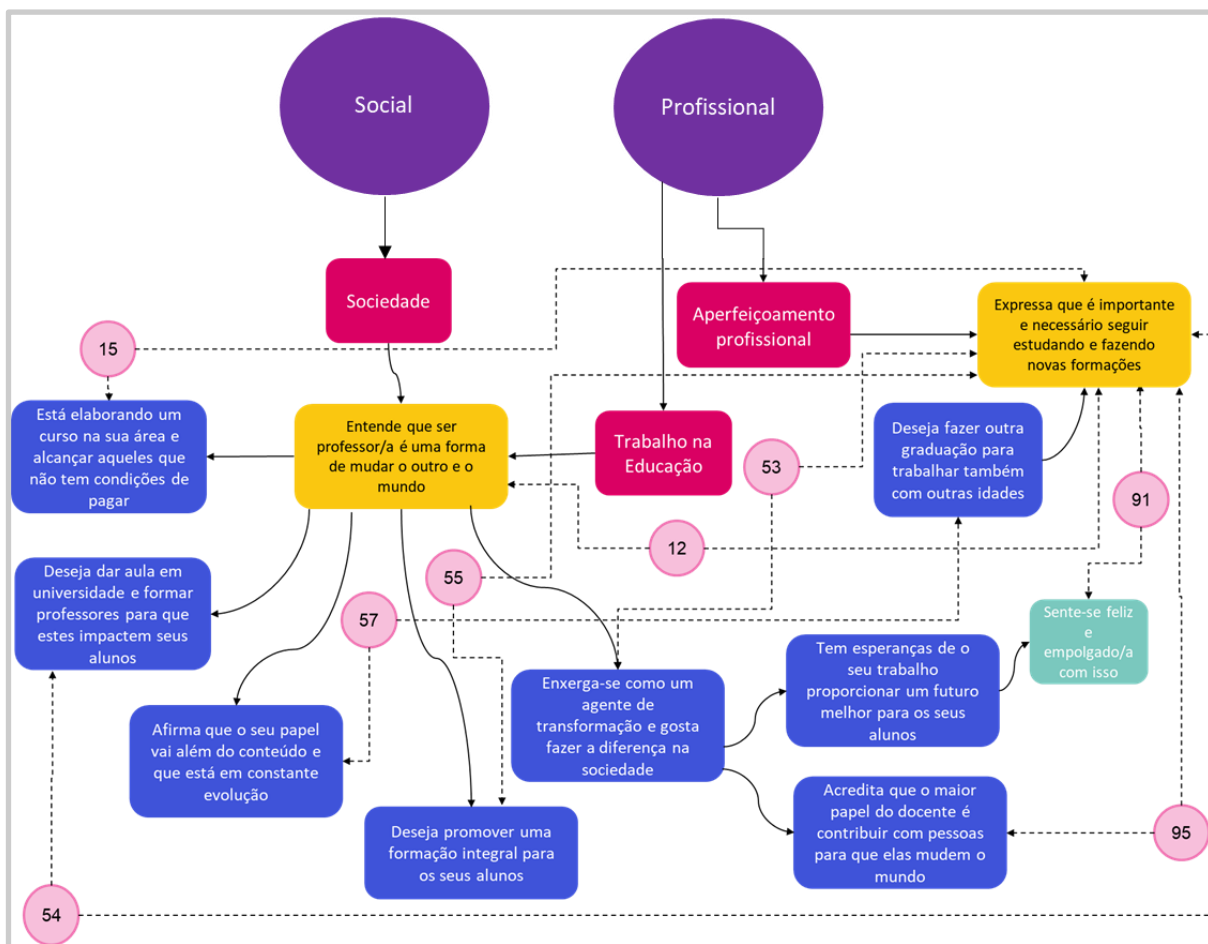
P8: “[...] *Me sinto feliz e empolgada, por fazer mesmo de forma simples a diferença na vida dos meus pequenos.*” – Participante 91

Tabela 10 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5c

Projeções centradas no trabalho com a educação com aperfeiçoamento profissional e compromisso social
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 8
Sentimentos: Cansaço, felicidade e animação.
Características: No discurso de todos/as os/as docentes deste grupo fica claro que a Educação está intimamente relacionada com a intenção deles/as de impactar o outro positivamente. Seus alunos estão no centro de seu trabalho e são significados como agentes de transformação do mundo. Entendem que para desenvolverem um bom trabalho é necessário seguirem estudando e se aprimorando. Observa-se a falta de menção a aspectos financeiros e a falta de sentimentos de valência negativa.

A Tabela 10 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 5c, enquanto a Imagem 9 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores de tal submodelo. Como nos demais submodelos do modelo 5, as projeções deste grupo estão vinculadas a um compromisso, significado pessoal, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si mesmo, caracterizando-se como projetos de vida claros e definidos.

Imagem 9. Esquema representativo da organização no submodelo 5c



● **Submodelo 5d: Com compromisso social**

Para os participantes deste grupo, atrelado ao trabalho com a educação está o *compromisso social*. Além de dar sentido às suas práticas diárias, a intenção de impactar os outros positivamente orienta as suas projeções. Diferente do modelo 3, no submodelo 5d a profissão docente é indispensável nos projetos de vida dos participantes que o aplicaram.

P8: “Desenvolver um trabalho com públicos diferentes do que já venho trabalho, Universidade. Talvez a longo prazo promover palestras e cursos que possam trazer enriquecimento intelectual para as pessoas.” / P9: “Sempre estudei em escola pública, desde a formação fundamental e médio, até na universidade. Me formei por uma Universidade federal e tive ótimas oportunidade de aprendizado. Gostaria de estar dentro da Universidade, como professora, e criar um projeto que pudesse aproximar alunos da rede pública dos espaços acadêmicos.” / P10: “No momento tenho trabalhado com educação fundamental II é ensino médio e sempre

que possível, tento trazer para os alunos a importância do estudo e as oportunidades que a universidade pode trazer para as pessoas.” – Participante 8

P8: *“Meu objetivo é desenvolver junto com os jovens e a comunidade escolar um movimento artístico do comum urbano, que ultrapasse o muro da escola e quebre as amarras do conformismo social, levando o jovem como protagonista num processo de ruptura de muros invisíveis, dando aos jovens a autonomia e as ferramentas para essas transformações. [...]”* – Participante 18

P9: *“Meu projeto de vida está ligado a educação. Terminar a minha escola e vê-la funcionando de maneira digna para meus alunos é um fato. Fiquei desempregada um tempo e minha mãe me deu uma casinha de taipa para ensinar reforço escolar, deu certo. Botei a casa de taipa abaixo para fazer de alvenaria, ainda não deu para terminar, mas chegaremos lá, na graça de Deus.”* – Participante 22

P6: *“[...] me motiva todos os dias a trazer o melhor para meus alunos [...]”* / P9: *“Tenho muitos projetos de vidas, um deles é a criação de uma escola comunitária.”* – Participante 29

P6: *“Sou negra e a educação me mudou, quero mudar outras pessoas também.”* / P8: *“Realizando ações e mudanças sociais.”* / P9: *“Tenho o sonho de implantar o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e com isso sinto que haverá um futuro com mais respeito e empatia onde todos os brasileiros se enxergam como um povo só buscando a igualdade social.”* – Participante 45

P6: *“[...] Estimulo a qualidade de vida das pessoas e incentivo a prática de atividade física. Através da profissão de professor conseguimos resgatar, construir e acreditar num mundo melhor.”* / P9: *“Meu projeto de vida hoje é transmitir ao meu aluno a importância da atividade física, nesse momento de pandemia que estamos vivendo, onde o sedentarismo e a depressão estão aumentando a cada dia. [...]”* – Participante 60

P6: *“[...] A Educação fez muito por mim e sei o quanto ela pode fazer por meus alunos. Gosto do convívio com as crianças e adolescentes, da troca de experiências. [...]”* / P9: *“Meu projeto de vida é ser feliz e contribuir para a felicidade de outros.”* – Participante 78

Nem todos os participantes deste grupo manifestaram sentimentos ao longo do questionário. Entre aqueles que o fizeram, os sentimentos evocados foram de prazer, esperança, realização e animação relacionados ao seu trabalho em sala de aula e aos projetos para o futuro:

P6: *"Quando há respeito e reconhecimento do meu trabalho, quando vejo o reflexo da minha proposta de trabalho surtir efeito positivos nos meus alunos, me sinto realizada. Somada a realização, me motiva a buscar mais conhecimento e conseqüentemente o posterior desenvolvimento econômico."* / P7: *"Amo ter o feedback dos alunos e ver que meu trabalho tem proporcionado o crescimento intelectual dos meus alunos."* – Participante 8

P7: *"Gosto de ensinar. Porque é prazeroso ver o outro aprender com o que faço. [...]"* / P8: *"[...] Me sinto com grandes esperança de realização."* / P9: *"[...] Tenho um sentimento de esperança, acreditando que não irá demorar mais para realizar esta ação em minha vida."* – Participante 22

P6: *"Eu me sinto realizada em sala de aula [...]"* / P8: *"Cada vez mais aperfeiçoar em metodologias ativas, atrelando ao uso das tecnologias. Eu me sinto animada e empolgada para novos desafios."* – Participante 29

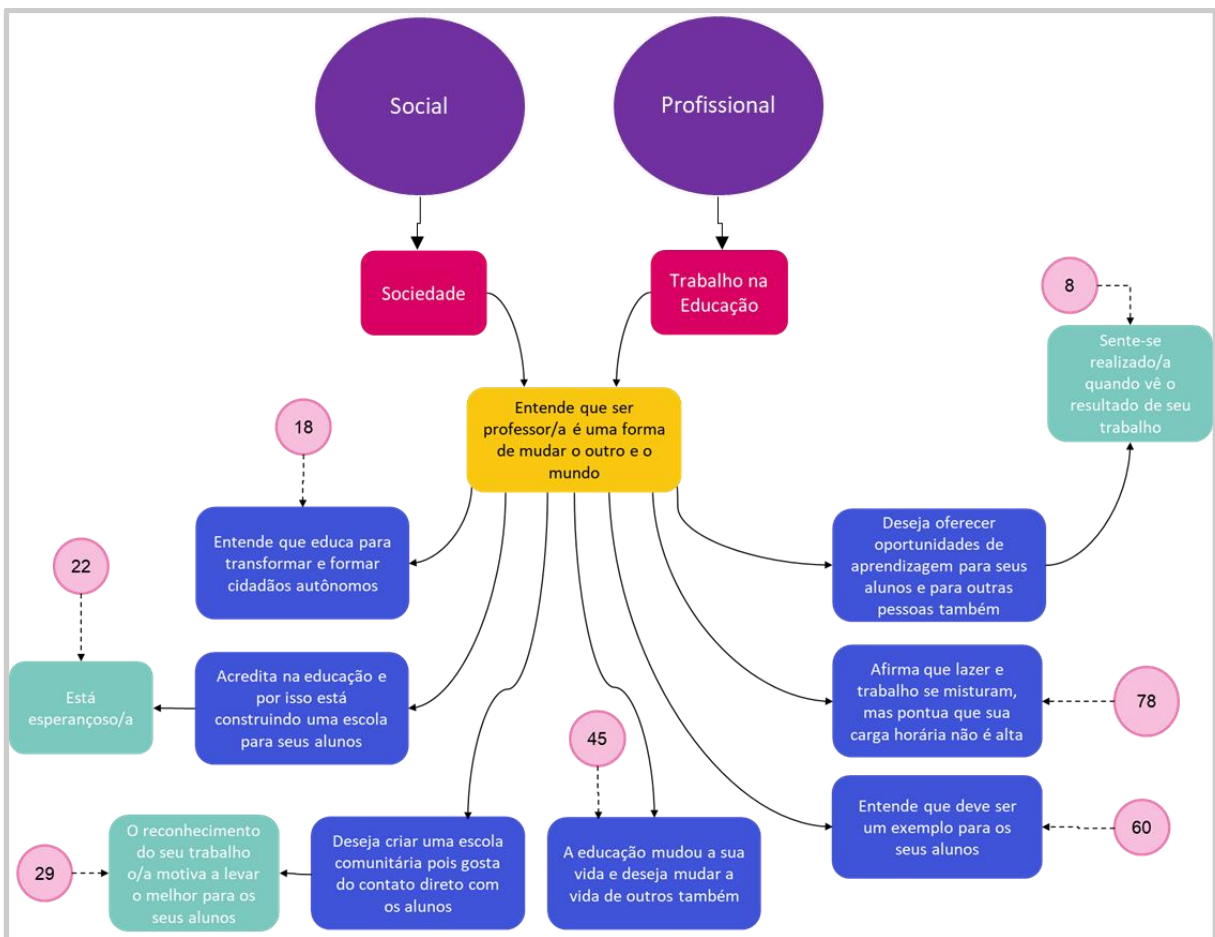
P6: *"Visto que procuro ter um senso de realização na minha vida profissional e realmente escolhi fazer o que gosto na minha profissão (e me esforcei muito pra alcançar esse objetivo) estou sempre procurando formas de fazer melhor o que escolhi fazer. Talvez por isso, trabalho e lazer às vezes se misturam no meu dia a dia.[...]"* / P8: *"[...] Tem sido desafiador e empolgante aprender e ensinar coisas novas."* – Participante 78

A Tabela 11 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 5d. A partir da Imagem 10, que reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações dos professores de tal submodelo, e a partir dos trechos destacados acima, notamos mais uma vez o comparecimento dos quatro elementos-chave do projeto de vida: significado pessoal, compromisso, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si.

Tabela 11 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5d

Projeções centradas no trabalho com a educação com compromisso social
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 7
Sentimentos: Prazer, esperança, realização e animação; falta de apoio.
Características: Todos/as os/as docentes deste grupo significam a profissão como uma forma de impactar o outro. Não é mencionado desejo em desligar-se da profissão, nem mesmo dúvidas quanto a isto. Observa-se a ausência de sentimentos de valência negativa em relação às projeções.

Imagem 10. Esquema representativo da organização no submodelo 5d



- **Submodelo 5e: Com mudanças nas condições de trabalho**

Diferente dos submodelos apresentados até agora, o submodelo 5e traz um novo elemento organizador central: o desejo por *mudanças nas suas condições de trabalho*. Para melhores salários, maior reconhecimento e para não ter mais o seu trabalho interrompido por questões contratuais, dois participantes deste grupo se referem a maneiras de como fazê-lo e/ou ações que já estão em curso, enquanto os outros dois professores mencionam planos que nos parecem mais iniciais e, de certa forma, idealizados.

P8: *“Estou adentrando num projeto de aulas a distância com a utilização de meios tecnológicos e me afastando da sala de aula física, não só por questões relacionadas a pandemia, mas devido as vantagens que foram construídas como melhor remuneração salarial, mais tempo pra estudo e ambiente de trabalho mais amistoso. Com o dinheiro que vou ganhar do serviço pretendo dar entrada na compra da minha moradia própria e com a visibilidade do projeto pretendo conseguir trabalhos melhores na área de educação e fazer um mestrado. [...]”* – Participante 5

P8: *“Um dos meus objetivos era ser concursada como professora, pra poder dar continuidade a um trabalho que visa o desenvolvimento dos alunos, pois na situação de celetistas ou contratado não temos essa oportunidade de dar continuidade a um bom trabalho.”* / P9: *“Tento sempre estar atualizada dos assuntos, estudar é um pouco difícil com a vida corrida de professor que temos hoje em dia, mas tentamos.”* – Participante 35

P8: *“[...] Para um futuro mais distante é poder viver a vida com qualidade, um salário melhor para classe de professores.”* / P9: *“Ser valorizado na função de docente, ter um salário digno.”* / P10: *“Estudando para ter um conhecimento mais profundo no contexto educacional e ser um profissional bem renomado pra ser valorizado.”* – Participante 42

P8: *“Passar em um concurso público para minha área de formação. Sinto que diante desta pandemia que estamos vivendo, muitos sonhos foram desfeitos. Mas é necessário seguirmos em frente e continuar acreditando que tudo isso vai passar e dias melhores virão.”* / P9: *“Ter um bom emprego. Ser reconhecida profissionalmente.”* / P10: *“Tenho sonhado diariamente. Porém vejo que necessito de mais ações para concretizar.”* – Participante 43

Neste submodelo, apenas os participantes que apresentaram formas mais concretas de alcançar os seus planos mobilizaram sentimentos. Enquanto um professor anuncia que está focado em relação ao seu plano para o futuro, a outra professora declara que sente medo:

P9: *“No momento estou focado no projeto educacional que estou, a visibilidade e influência digital que estou exercendo são positivas. [...]”* - Participante 5

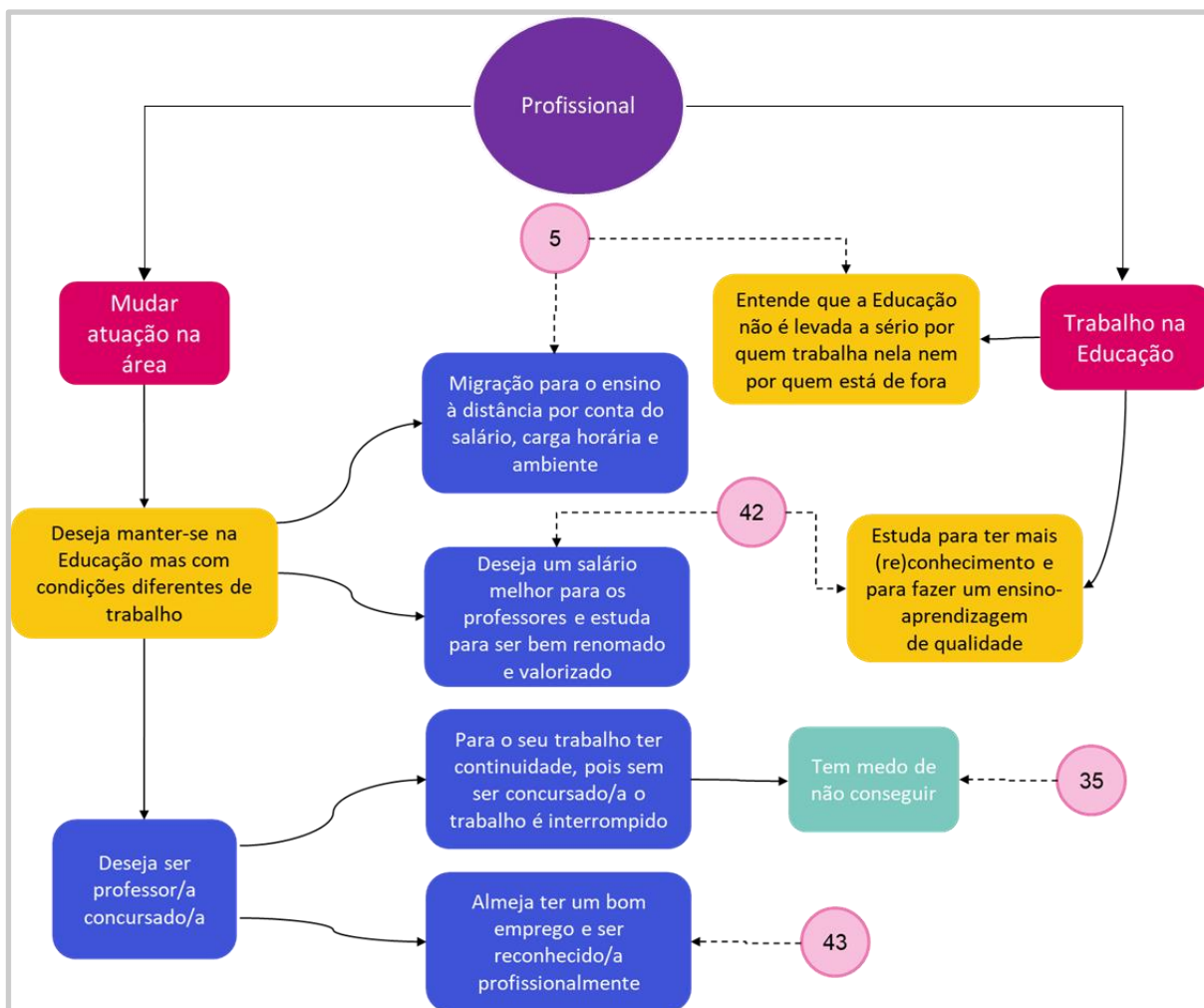
P9: *“Ser concursada, tenho medo de não conseguir, pois o cenário que vivemos hoje é muito difícil, com a diminuição de concursos.”* – Participante 35

Tabela 12 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5e

Projeções centradas no trabalho com a educação com mudanças nas condições de trabalho
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 4
Sentimentos: Com foco; com medo.
Características: Todos/as os/as docentes deste grupo desejam continuar atuando na profissão, porém estão planejando mudar de local de trabalho (ou já estão no processo de mudança) em busca de melhores condições de trabalho, como salário, carga horária e valorização.

A Tabela 12 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento dos participantes que aplicaram o submodelo 5e, enquanto a Imagem 11 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nos professores de tal submodelo. De todos os submodelos que compõe o modelo 5, nota-se que este grupo é o que apresenta maior fragilidade em suas projeções, pois apesar de terem clareza sobre o que querem e porque o querem, não sabem como atingir tais objetivos. Considerando os quatro elementos-chave que caracterizam os projetos de vida, percebemos a ausência ou precariedade no que diz respeito ao direcionamento ao objetivo.

Imagem 11. Esquema representativo da organização no submodelo 5e



● **Submodelo 5f: Com atenção para a própria saúde**

O elemento organizador central do submodelo 5f é a *atenção para a própria saúde*, que aparece com força nas respostas das duas participantes que aplicaram esse modelo organizador. Os significados atribuídos a esse elemento, vinculados com a valorização pessoal de seu trabalho na educação, mobilizam estas professoras em direção a um planejamento para mudar as suas condições de trabalho, mas sem desligar-se da educação.

P8: “[...] Sou concursada em duas instâncias e por mais nova que me considero (40 anos), vou fazer 20 anos de profissão. Muito injusto diante desses anos todos, largar tudo. Todos nós podemos mudar quando não estamos felizes, mas a situação não é essa: Amo o que faço, quem não ama os professores e os alunos é o poder público quanto às condições de trabalho e salário. [...]”/P9: “Quero conquistar, com muito custo, algumas coisas materiais para meu conforto e

de minha família e depois, repensar o fato de ter muitas escolas e os dois concursos. Talvez se afastar de um e quando o prazo vencer, se afastar do outro. E depois de usar esses direitos, analisar se ficarei até me aposentar ou não.” / P10: “Priorizando gastos, procurando fazer atividades físicas, tomando ansiolíticos e fazendo terapia para que eu consiga manter a minha saúde física e emocional e cumprir bem meus afazeres nas escolas. [...] Está sendo muito difícil.” – Participante 67

P8: “No ano de 2020 em agosto (pandemia Covid) pedi demissão do local onde lecionava. Então não me vejo mais dando aulas em escolas. Vejo atuando em aulas particulares, tendo um canal no YouTube e um local, uma sala onde posso ensinar matemática de uma maneira leve e prazerosa, focada no aprendizado e no querer bem ao próximo.” / P9: “Nesse momento estou traumatizada com aulas online e o “ensino híbrido“ que vejo acontecendo faz eu me sentir ainda pior. Por isso penso em dar aulas particulares.” / P10: “Estou cuidando de mim mesma e elaborando um plano de como posso dar aulas particulares.” – Participante 90

Quando indagadas a respeito do que mais gostam e do que menos gostam no trabalho na área da educação, as participantes relatam sentimentos de amor e alegria vinculados às relações com os alunos e ao seu aprendizado, e que é o contexto (político e da própria escola) que desvalorizam e dificultam o seu trabalho:

P6: “O que me motiva são os alunos em sua grande maioria. Eles demonstram que gostam de mim, das minhas aulas e me respeitam; demonstram que aprendem o que eu ensino e que confiam em mim. Essa é a minha motivação. [...]” / P8: “[...] Todos nós podemos mudar quando não estamos felizes, mas a situação não é essa: Amo o que faço, quem não ama os professores e os alunos é o poder público quanto às condições de trabalho e salário. Não há nada de errado na minha profissão e nem tão pouco com o meu desempenho; há um erro naqueles que ocupam cargos cuja função é melhorar a vida das pessoas e não o faz.” – Participante 67

P6: “Gosto de ensinar quem tem dificuldade. O discente que tinha dificuldade, [que] sofria muito por se sentir mal, excluído e achando que não poderia aprender e quando eu ensinava esse aluno, os olhos dele de esperança e satisfação me davam alegria. Não gostava de lidar com a supervisão, coordenação e professores que não se importavam se o aluno aprendiam ou não. Muitas vezes sentia que a escola era um disputa, um medo das pessoas pegarem os cargos

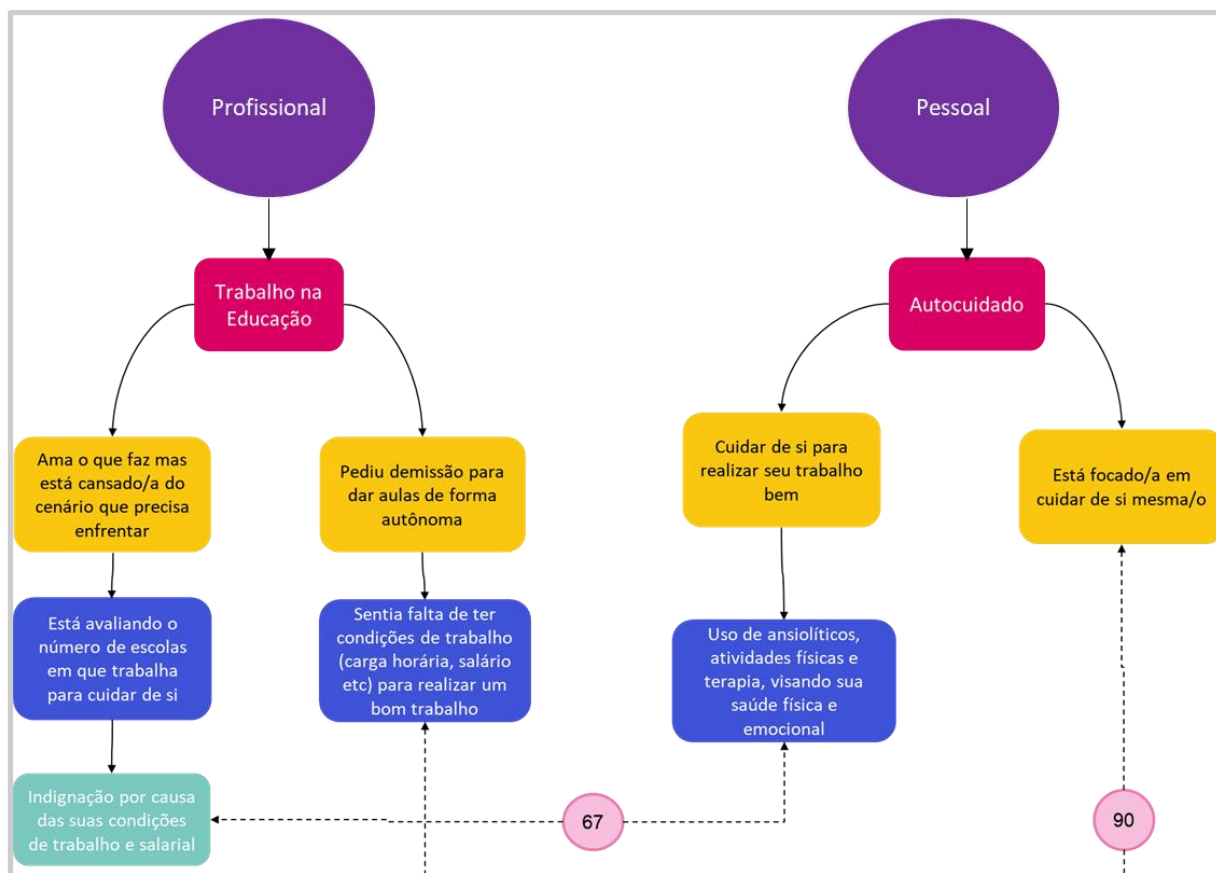
de outra pessoa e o aluno quem tem um mal comportamento ou uma dificuldade de aprendizagem era visto como fora do padrão e por isso deveria estar fora daquela escola.” –

Participante 90

Tabela 13 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do submodelo 5f

Projeções centradas no trabalho com a educação com atenção para a própria saúde
Número de participantes que aplicaram o submodelo: 2
Sentimentos: Amor e alegria; indignação
Características: O autocuidado que estes docentes buscam está intimamente relacionado com a preocupação de desenvolver um bom trabalho.

Imagem 12. Esquema representativo da organização no submodelo 5f



A Tabela 13 sistematiza a dinâmica geral de organização do pensamento das participantes que aplicaram o submodelo 5f, enquanto a Imagem 12 reúne e organiza os elementos, significados e relações/implicações identificados nas professoras de tal submodelo. Percebe-se que é em função de a profissão docente ser um valor tão forte para elas que o

autocuidado é priorizado neste momento, visto que o mal-estar que sentem interfere e compromete a qualidade do trabalho que realizam – e isso as incomoda.

f) Outra dinâmica de organização do pensamento

Os dois protocolos que não puderam ser agrupado aos demais modelos organizadores trazem como semelhança a intenção de se *desligar do seu trabalho atual*, o que consiste em sair da Educação. Esses dois professores apresentaram dinâmicas de pensamento muito diferentes entre si e por isso serão descritos um de cada vez.

Tabela 14 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 64

Identificação: Participante 64, sexo feminino, região sudeste.
Elemento central: Mudar sua área de atuação
Sentimentos: Descontentamento e desmotivação
Características: A autonomia, a liberdade e a troca entre os indivíduos do processo educativo são significados como elementos centrais e indispensáveis para a professora. O trabalho em sala de aula é significado como fonte de descontentamento e desmotivação. A participante elabora as suas projeções de futuro em outra área, a clínica psicanalítica, e compreende que a partir dela ainda estará vinculada à educação.

“P9: Ando bem descontente com o entorno da educação, o que tem me desmotivando muito. Tenho o desejo de sair da instituição pública, e trabalhar a arte e educação vinculadas a minha outra área de atuação, que é a clínica psicanalítica.” / “P10: Investido em ferramentas para fortalecer a minha outra área de atuação.” – Participante 64

Tendo em vista que os elementos “autonomia” e “liberdade” foram centrais em seu discurso, é possível que a falta deles evoque na participante 64 os sentimentos de descontentamento e desmotivação, sustentando o desejo de afastar-se da instituição:

“P7: Autonomia, poder ser quem você é, compartilhar suas experiências, abrir o diálogo para que os estudantes tragam suas vivências também, sendo livre para se expressar, afinal, para trabalhar com arte, educação, é preciso ser livre, ter autonomia e se permitir trocar” / “P11: Uma professora livre, motivada, que tem reconhecimento! Como vivemos num mundo

capitalista, a primeira coisa seria um salário mais digno, para que as professoras não tivessem que dar 40 horas semanais para conseguir ter uma vida razoável. Dar aula é algo muito desgastante, eu por exemplo tenho uma média de 300 alunos, isto dando só 20 aulas na semana.” – Participante 64

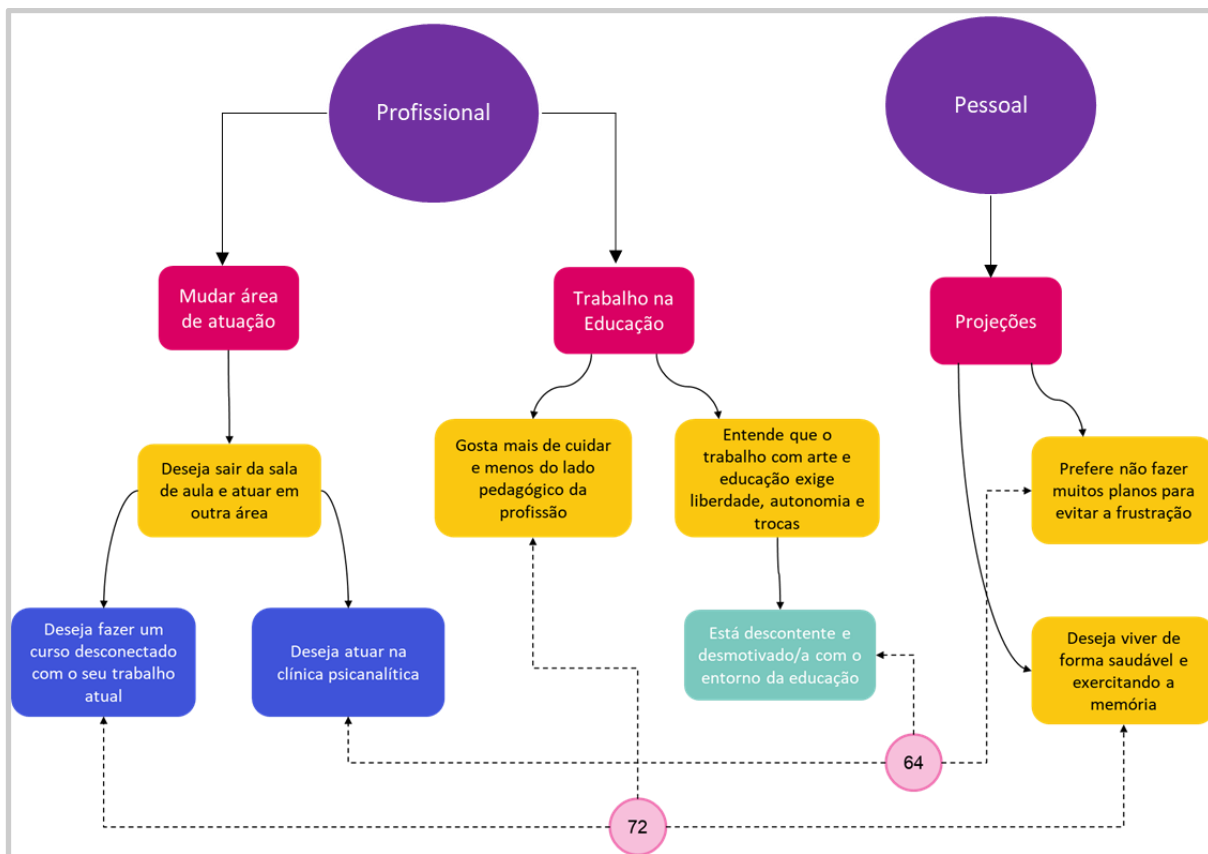
Tabela 15 - Descrição da dinâmica de organização do pensamento do participante 72

Identificação: Participante 72, sexo feminino, região sudeste.
Elemento central: Distanciar-se da educação
Sentimentos: Não foram evocados de forma clara
Características: A professora significa o “cuidar” das crianças como o elemento central de sua profissão, compreendendo que isso se dá de maneira natural. Os aspectos pedagógicos, por outro lado, são significados como cansativos. Afirma que deseja desligar-se do trabalho que exerce e fazer um curso desvinculado de tal. Tais projeções são caracterizadas como frágeis e a participante assume que “não consegue realizar ações para que [os projetos] sejam alcançados.”

“P8: Para a realização de meus objetivos e planos, pretendo para um futuro NÃO TÃO DISTANTE, desligar-me do trabalho que exerço.” / “P9: Um projeto de vida, de forma saudável, exercitando a memória, ao fazer algum curso, que não esteja ligado ao meu trabalho.” – Participante 72

Ao longo do questionário da participante 72 são evocados poucos elementos afetivos, deixando claro somente de que gosta da parte de cuidado que a profissão lhe exige. Apesar da participante destacar a importância da profissão docente, descarta-a de suas projeções e atrela um futuro saudável ao distanciamento do trabalho atual. Em nossa perspectiva, a relação entre um futuro saudável e o distanciamento do trabalho tem origem no cansaço decorrente das “exigências pedagógicas” e na responsabilidade de trabalhar com crianças:

“P7: No meu trabalho, gosto mais do cuidar e menos do pedagógico. Sei que os dois estão relacionados entre si, mas prefiro o cuidar, pois ocorre de maneira natural, já o pedagógico, às vezes, torna-se cansativo pelas exigências existentes, tanto para o professor, quanto para o aluno.” – Participante 72

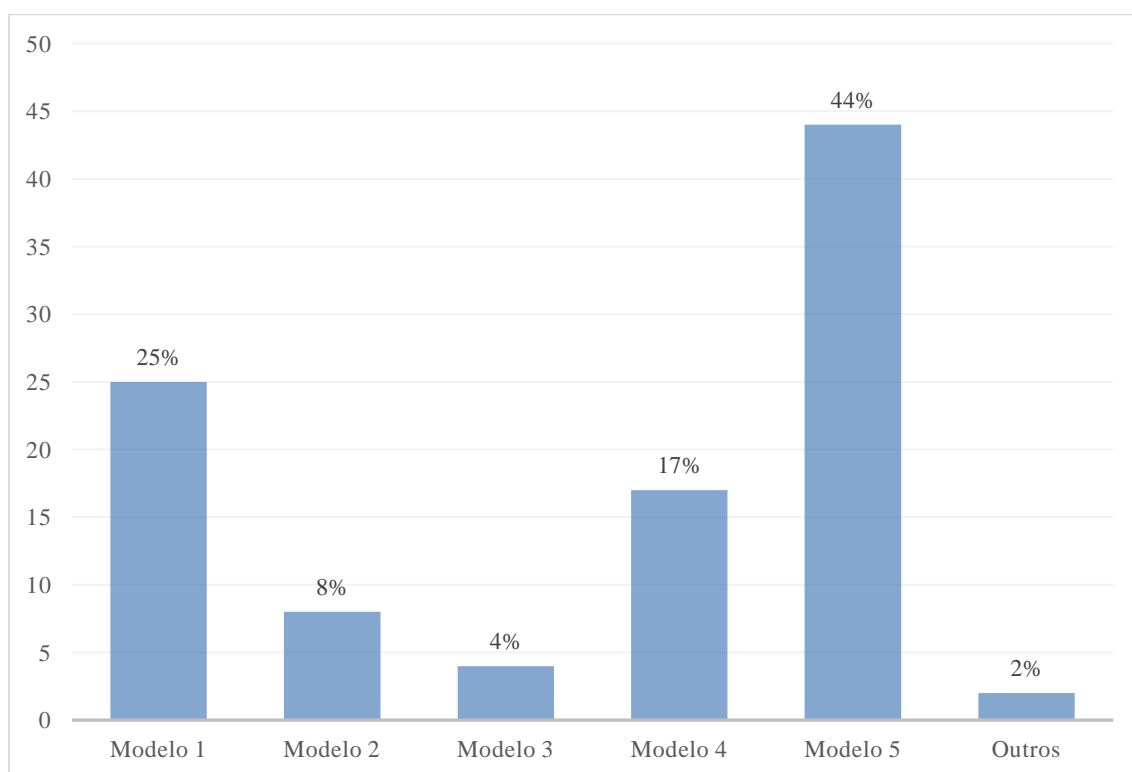


Apesar das particularidades das participantes 64 e 72, representamos a dinâmica de organização do pensamento de ambas na Imagem 13. A partir da ilustração dos elementos, significados e relações/implicações identificados nas professoras percebe-se que a participante 64 apresenta projeções mais definidas em relação aos seus projetos, enquanto os projetos da participante 72 qualificam-se como frágeis.

4.1.2. Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados

Nesta seção iremos apresentar os resultados quantitativos relativos à distribuição dos participantes de nossa amostra entre os modelos organizadores encontrados. Tal apresentação vem acompanhada de uma análise parcial dos resultados observados e mais a frente aprofundaremos com as relações que estabelecemos.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa aos modelos organizadores do pensamento



A distribuição dos participantes, sistematizada no Gráfico 1, nos sinaliza que:

- O modelo 5, cujo elemento central é o *trabalho com a educação*, concentra a maior parte dos participantes da amostra, com 44% do total.
- O modelo 1, caracterizado por *projeções frágeis*, tem a segunda frequência mais alta, com 25% dos participantes.
- Em seguida, abrangendo 17% dos participantes da amostra, temos o modelo 4 com os elementos centrais *família e trabalho com a educação*.
- Apresentando a *aposentadoria* como elemento central, o modelo 2 reúne 8% dos professores entrevistados.

- O modelo 3, centrado no elemento *compromisso social*, possui a frequência mais baixa de nossa amostra, com 4%.
- Os participantes que apresentaram outras dinâmicas de pensamento, ou seja, que não se organizaram como um modelo por conta de suas singularidades tão específicas, correspondem a 2% da amostra.

Analisando aspectos que os modelos e submodelos apresentam em comum, destacamos que:

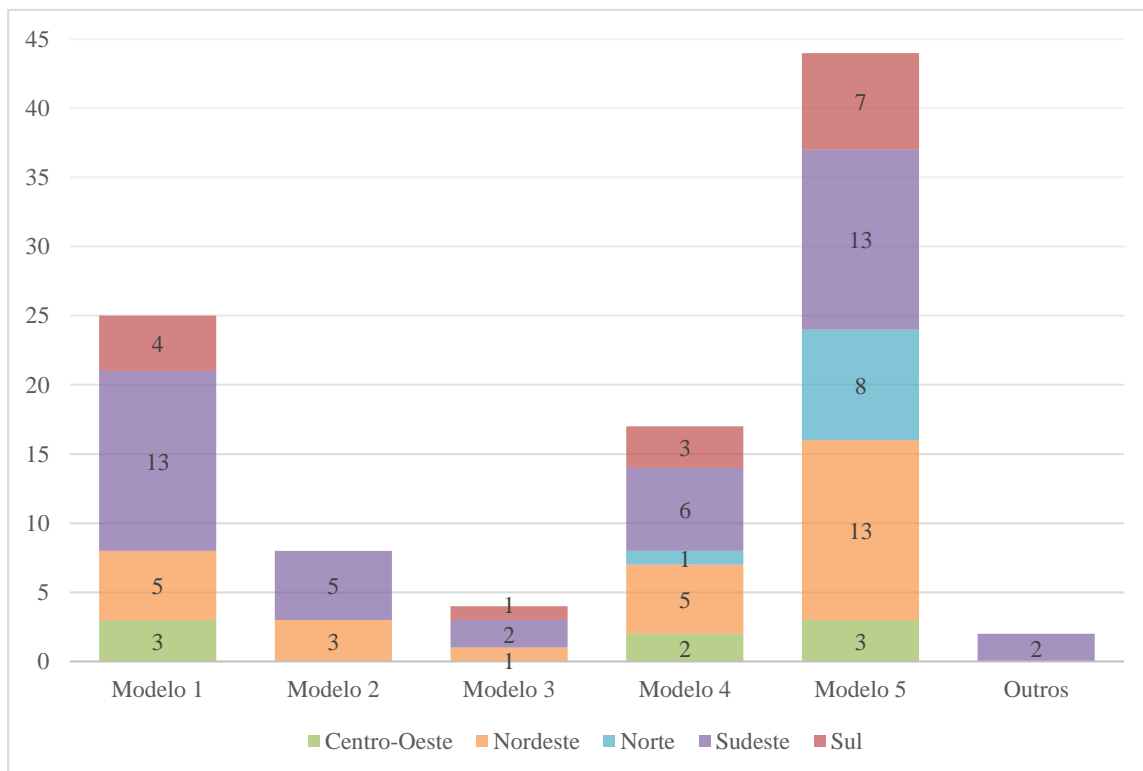
- Os modelos 1 e 2 e os participantes que apresentaram outras dinâmicas de pensamento representam 35% de nossa amostra. Chamamos atenção para o fato de que esses três grupos envolvem o desligamento da área de educação e projeções frágeis sobre seguir na carreira.
- O modelo 3 apresenta o *compromisso social* como elemento central e os submodelos 5c e 5d também evocam tal elemento, porém vinculado intimamente ao *trabalho com a educação*. Somando os participantes que aplicaram o modelo 3 (4 participantes), o submodelo 5c (8 participantes) e o submodelo 5d (7 participantes), temos que 19 dos 100 entrevistados (ou seja, 19%) possuem o *compromisso social* como um elemento bastante importante em seus projetos de vida, que inclusive organiza as suas projeções de futuro.
- Os modelos organizadores 4 e 5 possuem o *trabalho com a educação* como elemento central – ainda que no modelo 4 este venha acompanhado de outro elemento e que os significados atribuídos sejam distintos – e juntos representam mais da metade da amostra, reunindo 61% dos participantes.

A partir dessas considerações podemos apontar que o *trabalho com a educação* atua como elemento central das projeções da maior parte da amostra. Nos modelos 4 e 5 essas projeções se dão de forma mais definida, enquanto no modelo 1 esse elemento comparece em projeções frágeis. No modelo 2, centrado na *aposentadoria*, tal projeção parece vinculada com a idade e tempo de serviço dos participantes, sendo possível extrairmos que o trabalho com a educação já proporcionou para alguns deles muita satisfação e que atualmente se veem em um outro momento da vida. Discutiremos os resultados com maiores recursos no próximo capítulo.

A seguir apresentamos uma das variáveis que orientou a composição da amostra de nossa pesquisa: as regiões geopolíticas brasileiras. Para verificar se existem diferenças significativas entre os participantes de cada região em relação aos seus projetos de vida, apresentamos a distribuição dos participantes em modelos de acordo com as regiões (Gráfico 2).

Com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2020, vimos, na Tabela 1 do Capítulo 3, que o número de professores brasileiros nas regiões Nordeste e Sudeste é muito superior à quantidade de docentes nas demais regiões. Como o número de participantes de cada região da nossa amostra é proporcional à distribuição da população de docentes no Brasil, 68% dos nossos participantes são do Nordeste ou Sudeste. Como fica claro no Gráfico 2, os participantes do Nordeste e do Sudeste compõem um número expressivo em cada modelo e acreditamos que tais números não sejam bons norteadores para uma análise. Por isso, as considerações que faremos analisam quais foram os modelos que os participantes de cada região aplicaram, e não a composição dos modelos de acordo com as regiões geopolíticas que os formam.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes em modelos de acordo com as regiões brasileiras



Abaixo, destacamos alguns aspectos que chamaram a nossa atenção:

- Quase todos (89%) os participantes da região **Norte** aplicaram o Modelo 5, apenas 1 aplicou o Modelo 4. Ambos os modelos têm o *trabalho com a educação* como elemento central.
- Dos 27 participantes do **Nordeste**, 18 (66%) deles aplicaram modelos que têm o *trabalho com a educação* como elemento central (Modelo 4 e Modelo 5).
- Dos 15 participantes do **Sul**, 10 (67%) deles aplicaram modelos que têm o *trabalho com a educação* como elemento central (Modelo 4 e Modelo 5).
- Dos 8 participantes do **Centro-Oeste**, 5 (63%) deles aplicaram modelos que têm o *trabalho com a educação* como elemento central (Modelo 4 e 5), enquanto os outros 37% aplicaram o Modelo 1, apresentando *projeções frágeis*.

Em relação à distribuição dos participantes em modelos de acordo com as cinco regiões geopolíticas, nos parece significativo que 100% dos participantes da região Norte tenham aplicado modelos que têm o *trabalho com a educação* como elemento central de seus projetos de vida (Modelos 4 e 5). Não podemos deixar de considerar, no entanto, as variáveis que interferem em nossos resultados, como o número de participantes por região – a região Norte representa apenas 9% da amostra – e a faixa etária dos entrevistados, que comentaremos no Capítulo 5.

Como pudemos ver, a análise das respostas dissertativas a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento nos permitiu olhar para a complexidade das projeções dos entrevistados, os diversos elementos abstraídos, significados atribuídos e as relações e implicações vinculadas. Por outro lado e por outros meios, a análise das respostas aos itens objetivos de nosso questionário tem o potencial de nos indicar a compreensão que os participantes possuem sobre si e suas próprias projeções, por se tratar de uma automeção (os participantes atribuem pontos para si mesmos e suas projeções). Para complementar as análises realizadas até o momento e visualizar a presença ou não de correspondências entre as respostas fornecidas por um mesmo grupo de entrevistados, no próximo tópico apresentaremos os resultados obtidos através das perguntas objetivas de nosso questionário. Iniciaremos explicando a construção do nosso instrumento quantitativo.

4.2. Apresentação dos resultados relativos à parte quantitativa do questionário

Com o objetivo de estudar a falta de propósito entre indivíduos deprimidos, viciados em drogas e com questões psicológicas e também os correlatos positivos de levar uma vida com propósito, diversas ferramentas foram desenvolvidas para medir o propósito em estudos empíricos. Desde a concepção de propósito de Frankl, uma série de questionários, entrevistas, classificações e pesquisas foram criados para estudar os projetos de vida em uma perspectiva psicológica. Um desses questionários foi criado pelo próprio Viktor Frankl, chamado de Questionário de Frankl, composto por 13 perguntas relativamente informais para avaliar o grau de propósito entre seus pacientes. A avaliação de Frankl dependia em grande parte da resposta do indivíduo a perguntas como “Você sente que a sua vida não tem propósito?”, para qual as opções de respostas variaram de “1: nenhum ou muito baixo nível de propósito ou significado” a “3: alto propósito na vida presente”. As respostas eram codificadas, ou seja, a cada resposta estava associada uma pontuação, e o nível de propósito do indivíduo era determinado pelo somatório das 13 respostas fornecidas (BRONK, 2014).

Visto que Frankl utilizou sua medida para fins clínicos e não de pesquisa, a confiabilidade e validade da medida não foram avaliadas. Crumbaugh e Maholick (1964) reconheceram a limitação do Questionário de Frankl como uma ferramenta de pesquisa e a partir dele criaram uma nova medida: o Teste de Propósito de Vida (do inglês *Purpose in Life Test, PIL*). O referido teste melhora o Questionário de Frankl e é até hoje a medida mais amplamente utilizada (PINQUART, 2002, *apud* BRONK, 2014, p. 22), avaliando o grau em que os indivíduos se esforçam para dar sentido às suas experiências conscientes e o grau em que esse significado faz com que os indivíduos sintam que suas vidas valem a pena e são significadas.

A versão do teste PIL com 20 itens inclui opções de resposta que variam de “Na vida eu: 1- não tenho metas ou objetivos no geral” até “7- tenho metas e objetivos muito claros” e “Eu geralmente estou: 1- completamente entediado” a “7- exuberante, entusiasmado” (BRONK, 2014, p. 23, tradução nossa). A pontuação total da escala é obtida pela soma das pontuações dos itens e escores de 113 pontos para cima são interpretados como propósito alto, entre 92 e 112 refletem níveis moderados e abaixo de 92 sugerem falta de projeto de vida.

Considerando que o Teste de Propósito de Vida de Crumbaugh e Maholick (1969) e as outras medidas de pesquisa existentes falham em avaliar uma das dimensões do projeto de vida (a orientação além de si mesmo), Bronk, Riches e Mangan (2018) criaram outra escala, intitulada *Claremont Purpose Scale (CPS)*. Em vez de criar um conjunto totalmente novo de

itens, a maioria deles foi adaptada de medidas existentes. As afirmações foram reescritas na forma de perguntas e novas perguntas foram acrescentadas. Após a análise e validação do instrumento foram removidos alguns itens e a versão final conta com 12 questões, incluindo significado pessoal (quatro itens), direcionamento para metas (quatro itens) e orientação além de si (quatro itens).

Conforme apresentamos no Capítulo 3, o questionário aplicado em nossa pesquisa baseou-se em três diferentes instrumentos, sendo um deles o *Claremont Purpose Scale*. Enquanto os roteiros de entrevista elaborados pelo *Stanford Center on Adolescence* (ANDREWS et al., 2006) e por Malin (2018) inspiraram os nossos itens de caráter qualitativo, ou seja, as perguntas abertas, o *Claremont Purpose Scale* (BRONK, RICHES & MANAGAN, 2018) foi o nosso ponto de partida para a construção do conjunto de questões quantitativas (P12 até P24), às quais as opções de resposta variam de 0 (menor intensidade) até 4 (maior intensidade). Às 12 questões da escala adicionamos mais uma, a pergunta 24, destacada na Tabela 16 abaixo. O instrumento completo está no Apêndice A.

Tabela 16 – Itens objetivos que compuseram o instrumento aplicado

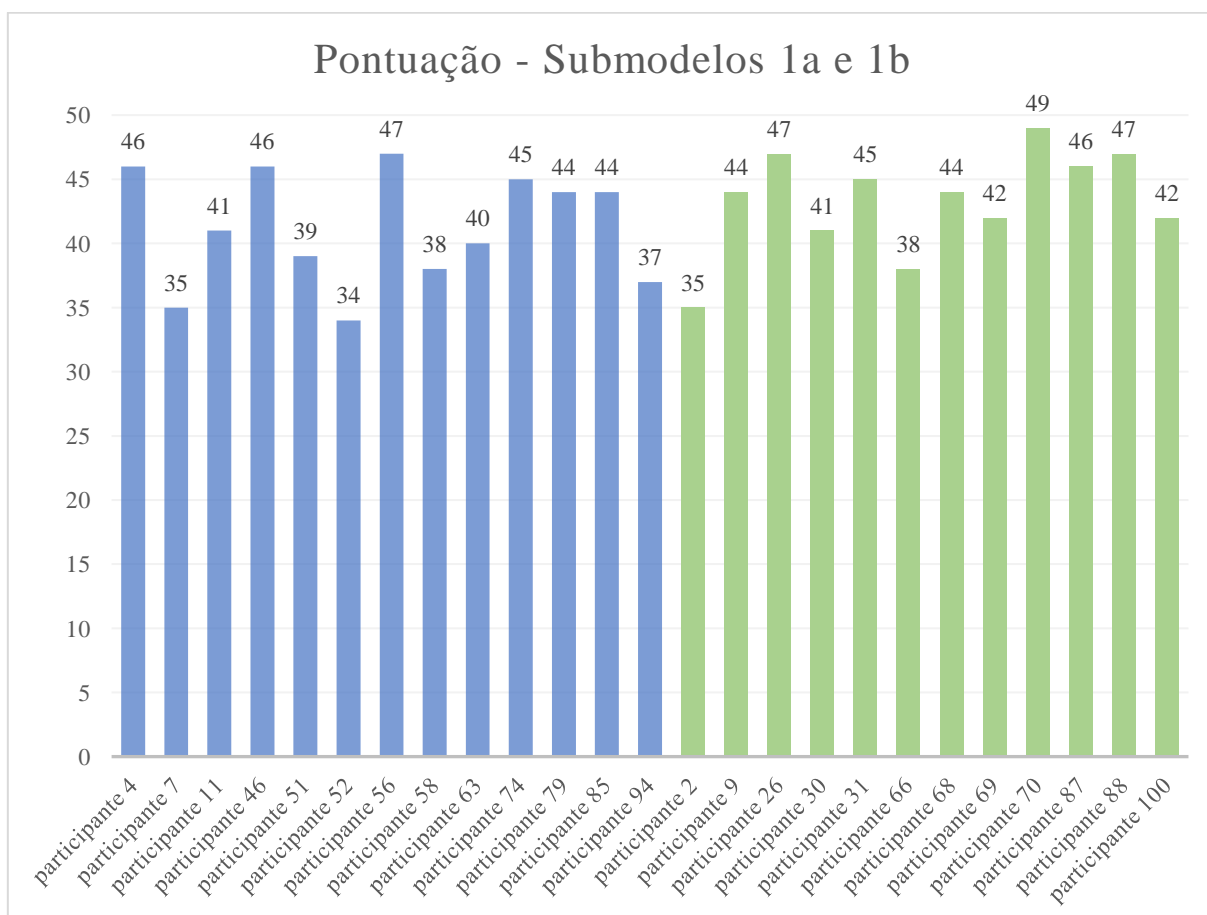
Significado pessoal	Direcionamento ao objetivo	Dimensão além de si
P12. Você tem clareza sobre seu projeto de vida?	P16. Você trabalha para alcançar seus objetivos de longo prazo?	P20. Você busca contribuir para a construção de um mundo melhor?
P13. Você tem clareza sobre o que dá sentido para sua vida?	P17. Você tem se esforçado para tornar seus objetivos uma realidade?	P21. Faz parte de suas preocupações diárias deixar um mundo melhor para as gerações futuras?
P14. Você tem clareza do que faz a sua vida valer a pena?	P18. Você está engajado(a) em atingir os planos que estabeleceu para sua vida?	P22. O quanto é importante para você tornar o mundo um lugar melhor?
P15. Você se sente confiante de que encontrou ao menos um projeto de vida satisfatório para você?	P19. Suas atividades diárias contribuem para que você alcance seus objetivos de longo prazo?	P23. Você busca desenvolver um trabalho que influencia positivamente os outros?
P24. Você acredita que para realizar um bom trabalho precisa sentir prazer em fazê-lo?		

Para determinar o grau de propósito de vida dos participantes de nossa pesquisa, somamos as pontuações dos itens, tal como fizeram Crumbaugh e Maholick (1969) no Teste de Propósito de Vida (PIL). Visto que esta parte do questionário era composta por 13 perguntas e

a cada uma delas deveriam ser atribuída uma respostas de pontuação de 0 a 4, a pontuação total mais alta que um participante poderia alcançar era de 52 pontos.

Agrupamos os participantes de acordo com os modelos e submodelos que aplicaram e nos deparamos com elementos contraditórios entre as respostas de um mesmo entrevistado. Para ilustrar, trazemos no Gráfico 3 as pontuações dos participantes que aplicaram os submodelos 1a (de azul) e 2a (de verde), caracterizados por apresentarem *projeções frágeis* acerca de seus projetos de vida:

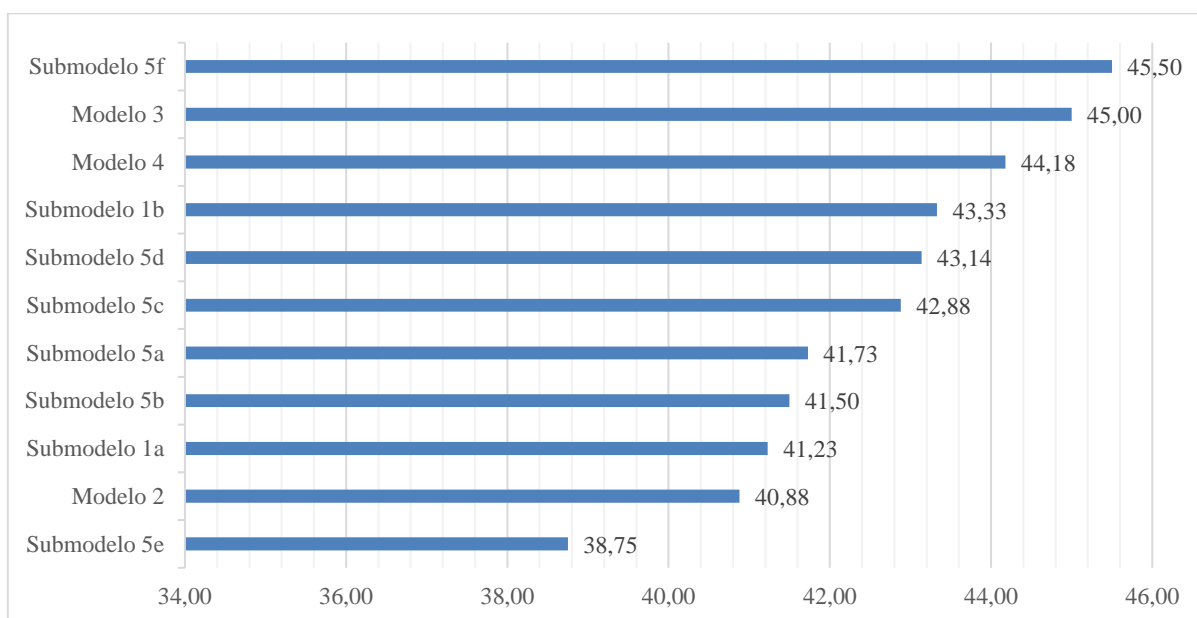
Gráfico 3 – Pontuação dos participantes dos submodelos 1a e 1b na escala de projetos de vida



Do grupo de 25 professores que aplicaram o modelo 1, 9 deles somaram 45 ou mais pontos na escala cuja pontuação máxima é igual a 52. Tal escore, que indica um alto senso de propósito de vida, diverge do que observamos na dinâmica de organização do pensamento de tal grupo. Revisitando as Imagens 2 e 3 apresentadas no Item 4.1, com os esquemas representativos da organização nos submodelos 1a e 1b, é possível compararmos a pontuação dos participantes aos elementos, significações e relações que compuseram a sua dinâmica de organização do pensamento e constatar tal incongruência.

A fim de não tornar a exposição das pontuações demasiadamente longa, deslocamos os gráficos com as pontuações dos participantes que aplicaram aos modelos 2, 3, 4 e 5 para o Apêndice C. Interessa-nos neste momento voltar os nossos olhares não para os participantes de forma individual, mas sim para o grupo que aplicou cada modelo e submodelo. Realizando uma média aritmética com as pontuações dos participantes de cada grupo e organizando-as em ordem decrescente, chegamos ao Gráfico 4:

Gráfico 4 – Pontuação dos modelos e submodelos a partir da média entre os participantes

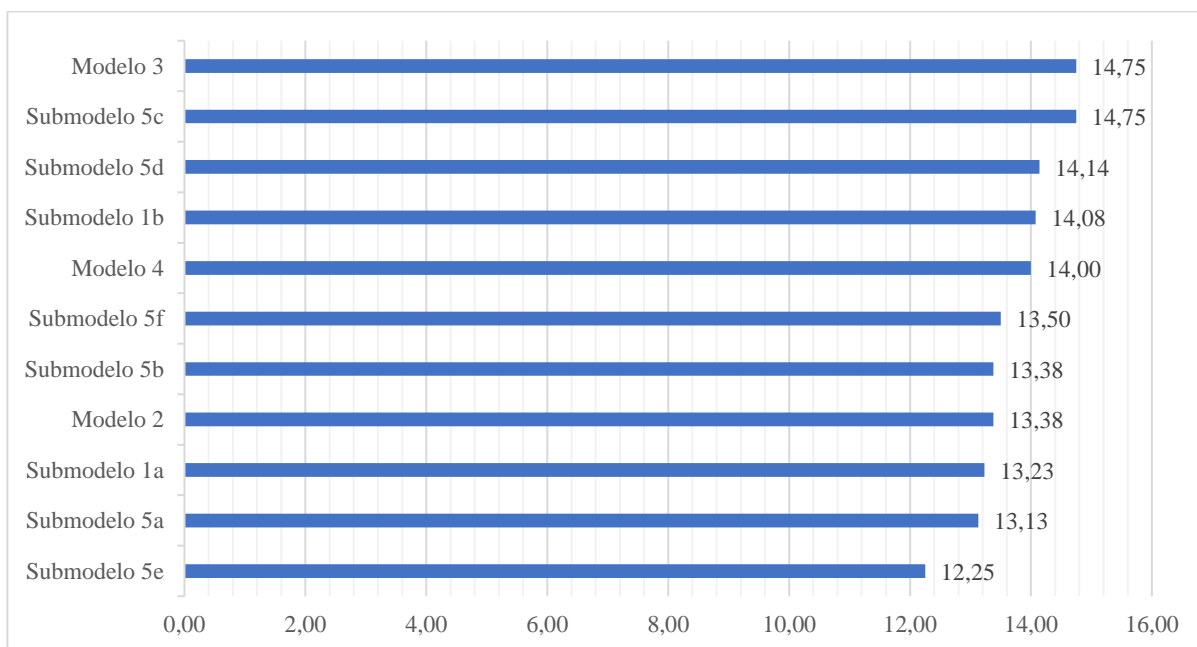


Analisando os modelos e submodelos que apresentaram as maiores e menores pontuações, encontramos algumas consistências entre a descrição da dinâmica da organização de pensamento e o que a pontuação indica. Começando pelo submodelo 5e, de menor pontuação. Na descrição deste submodelo, que é centrado no *trabalho com a educação com mudanças nas condições de trabalho*, apontamos que dentre os grupos que compõem o modelo 5 ele é o que apresenta projeções mais frágeis. Além da escassez de elementos referentes ao direcionamento ao objetivo, notamos a ausência de preocupações além de si, tanto em relação à família quanto em relação aos alunos e sociedade como um todo. Da mesma forma, na caracterização do modelo 2, cujo elemento central é a *aposentadoria*, destacou-se o aspecto autocentrado das projeções e que poucos participantes apresentam projeções de futuro com maior definição; a maioria restringe-se a significar a aposentadoria como o final de uma etapa da sua vida e início de uma nova, sem muitas vezes apresentar clareza sobre o que projetam para esta nova fase.

Em busca de mais consistências entre as dinâmicas e as pontuações da escala, optamos por destrinchar as pontuações de acordo com os eixos “significado pessoal” (P12 a P15), “direcionamento ao objetivo” (P16 a P19) e “dimensão além de si” (P20 a P23). Calculamos a média aritmética dentro de cada grupo e o valor máximo de pontuação para cada eixo é igual a 16, por serem compostos por quatro perguntas com opções de 0 a 4.

Começando pelo eixo “dimensão além de si”, no Gráfico 5 chama-nos atenção que os grupos com maiores pontuações são caracterizados pelo elemento *compromisso social*, esteja ele atrelado a outros elementos ou não: modelo 3 (projeções centradas no compromisso social); submodelo 5c (projeções centradas no trabalho com a educação com aperfeiçoamento profissional e compromisso social); e submodelo 5d (projeções centradas no trabalho com a educação com compromisso social). Essa concordância nos sugere que tais participantes não só incluem outras pessoas em seus projetos de vida com expressiva relevância como o fazem de forma consciente e intencional.

Gráfico 5 – Pontuação dos modelos e submodelos para o eixo “dimensão além de si”

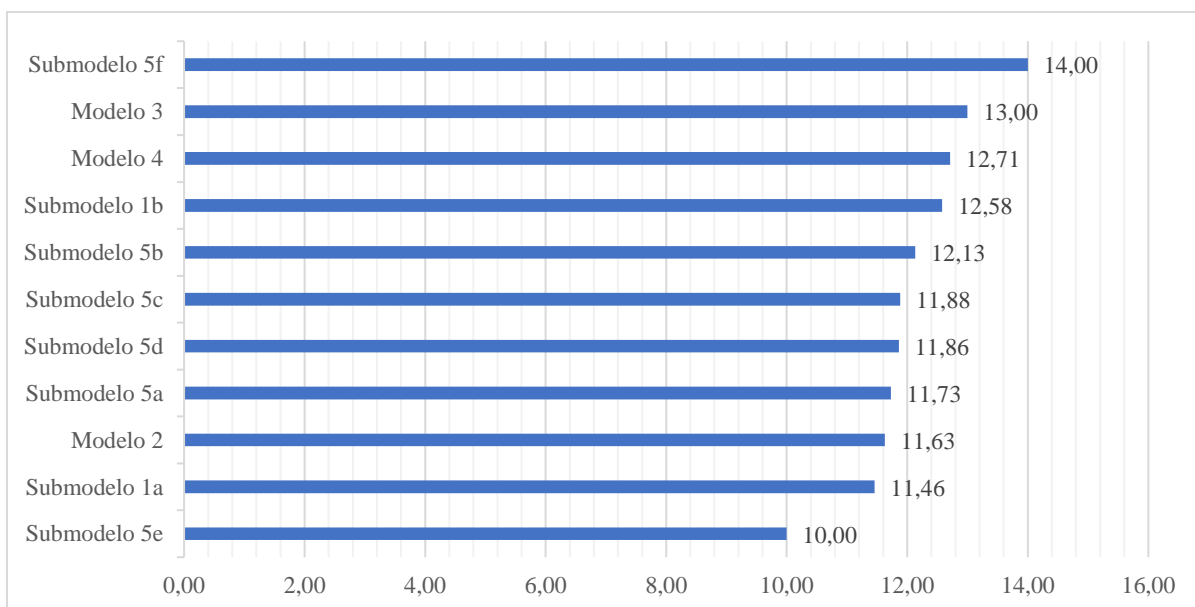


As últimas duas correlações¹⁵ que iremos comentar entre as pontuações e a descrição das dinâmicas de pensamento dizem respeito ao submodelo 5f e ao modelo 4. As participantes que aplicaram o submodelo 5f, centrado no *trabalho com a educação com atenção para a*

¹⁵ Optamos por não comentar correlações referentes ao modelo 1 e aos submodelos 5a e 5b por não enxergarmos paralelos significativos entre a descrição das dinâmicas de pensamento e as pontuações nas escalas.

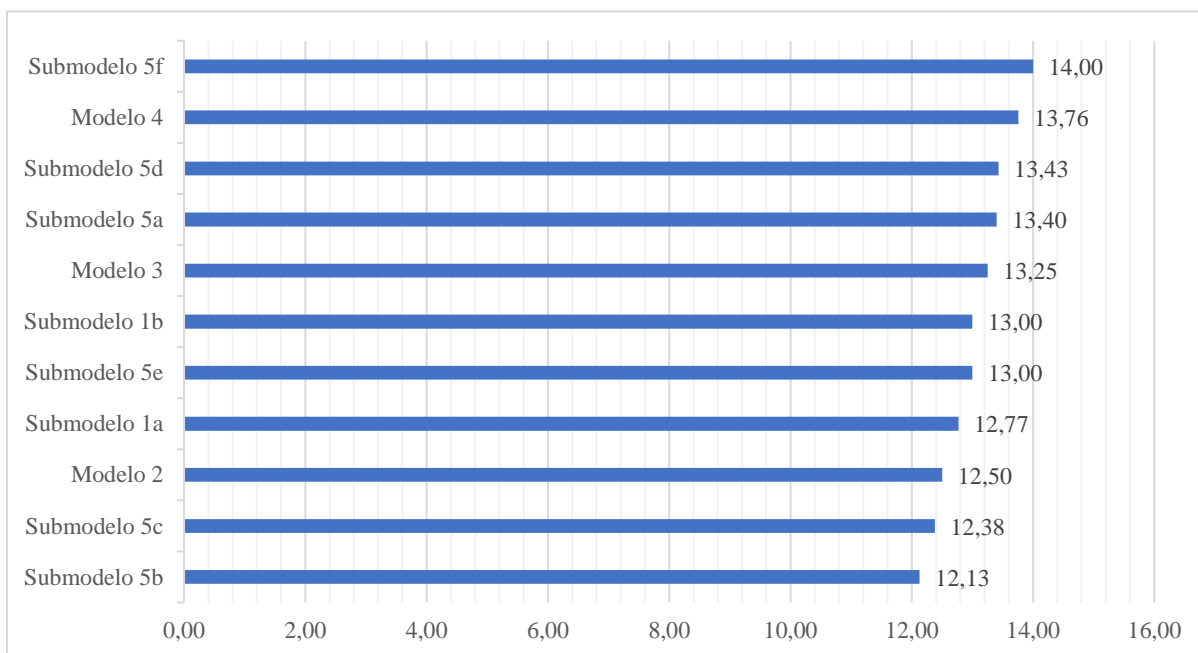
própria saúde, demonstraram em suas dinâmicas de organização do pensamento que possuem projeções bem definidas acerca de seus projetos de vida. Ainda que este autocuidado possa ser uma necessidade circunstancial, ele evidencia o que é prioritário para essas professoras, que se preocupam em desenvolver um bom trabalho e que por isso querem estar bem. Tal direcionamento ao objetivo e significado pessoal são vistos também nas altas pontuações que totalizam nestes eixos (Gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 – Pontuação dos modelos e submodelos para o eixo “direcionamento ao objetivo”



No modelo 4, conforme expusemos na sua descrição, nota-se uma maior correspondência, considerando os demais modelos e submodelos, entre o que os professores descrevem e os elementos-chave que compõem um projeto de vida. Essa correspondência é reforçada pelas altas pontuações que esse grupo soma, apresentando a terceira maior média na pontuação total e no eixo “direcionamento ao objetivo” (Gráficos 4 e 6) e a segunda maior média no eixo “significado pessoal” (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Pontuação dos modelos e submodelos para o eixo “significado pessoal”



No próximo item daremos sequência à apresentação dos resultados obtidos com a análise de uma das perguntas discursivas de nosso questionário que até então não foi contemplada, com o objetivo de reunirmos mais informações sobre a forma como os professores participantes enxergam a profissão docente.

4.3. Apresentação dos resultados relativos à concepção de professor ideal

A fim de aprofundarmo-nos nos significados que os professores entrevistados atribuem à profissão docente e, conjuntamente, enriquecer as nossas compreensões acerca das suas dinâmicas de pensamento, trazemos a análise das respostas dadas à pergunta 11 do questionário aplicado, a saber: “Na sua opinião, como seria o professor ideal? Descreva com detalhes suas características, suas preocupações e suas responsabilidades.”

Sem a pretensão de fazermos uma análise quantitativa, ou seja, sem a intenção de nos atermos ao número de vezes que determinada caracterização foi mencionada, interessa-nos reunir o que os participantes projetam no seu imaginário a respeito de um professor ideal. Posteriormente discutiremos de que forma isso se relaciona com os projetos de vida dos entrevistados.

Diante da mesma pergunta, que solicitava as características, as preocupações e as responsabilidades do professor ideal, alguns participantes escolheram apresentar apenas características, como observamos nas respostas dos participantes 10 e 91.

P11: *"Comprometido, dedicado, paciente e inovador."* – Participante 10

P11: *"Carismático, dedicado, coerente, justo, amigável, respeitoso."* – Participante 91

Por outro lado, algumas narrativas dedicaram-se a apontar somente responsabilidades que fariam parte do trabalho de um professor ideal, o que é ilustrado com as respostas dos participantes 55 e 66.

P11: *"No meu entendimento, o professor ideal seria aquele que sabe acolher seus alunos, respeita a faixa etária em que eles se encontram, tem um bom relacionamento com eles, sendo autoridade e não autoritário e, acima de tudo saiba da importância de seu papel na sociedade."*
– Participante 55

P11: *O professor ideal é aquele que percebe que a educação pode fazer a diferença, trabalha com sabedoria e amor. Sabe se manter calmo diante dos imprevistos, consegue expor suas ideias sem impô-las, sabe ouvir, dar vez e voz para que os alunos se descubram e percebam que são construtores de conhecimento. O professor ideal tem a responsabilidade de planejar aulas, espaços e intervenções, para que cada criança avance dentro do processo de aprendizagem, tem a responsabilidade de valorizar os diferentes saberes e trabalhar assim a autoestima das crianças, para que elas tenham sucesso não só na escola, mas na vida."*
Participante 66

Diferente dos exemplos anteriores, o participante 79 contempla características do professor ideal, responsabilidades e também as suas preocupações:

P11: *"Características: íntegro, honesto, responsável, generoso. Preocupações: com o processo de ensino e aprendizagem de modo a elaborar um planejamento coerente para suas turmas e, inclusive, podendo revisá-lo quando necessário. Contribui não só com a sua realidade, mas com as dos colegas, trabalhando a partir de um olhar amplo, em que a ajuda mútua sejam um*

dos alicerces. Responsabilidades: planejar; ministrar; dialogar; avaliar; adequar.” – Participante 79

Após realizarmos diversas leituras, listamos as características e responsabilidades elencadas pelos participantes e apresentamo-las nas Tabelas 17 e 18. Omitimos as palavras que se repetiam e aquelas que eram muito semelhantes, como “comprometido” e “compromissado”, optando por uma delas. Entre as características encontramos os atributos do professor ideal, enquanto nas responsabilidades faz-se presente aquilo que os entrevistados entendem como parte do trabalho desse profissional.

Tabela 17 – Características do professor ideal, segundo os participantes

Características do professor ideal			
- Ama a profissão	- Curioso	- Generoso	- Motivador
- Ama os alunos	- Dedicado	- Gentil	- Organizado
- Amigável	- Democrático	- Gosta de pessoas	- Paciente
- Amoroso	- Determinado	- Honesto	- Pesquisador
- Carinhoso	- Dinâmico	- Humanizado	- Proativo
- Carismático	- Empático	- Humilde	- Reflexivo
- Coerente	- Entusiasmado	- Inovador	- Respeita a profissão
- Colaborativo	- Esforçado	- Justo	- Responsável
- Comprometido	- Estudioso	- Livre de preconceitos	- Vocacionado
- Criativo	- Feliz	- Mediador	- Zeloso
- Cuidadoso	- Flexível		

Chamamos atenção para o fato de que além dos atributos desejáveis em qualquer profissão (ser coerente, colaborativo, comprometido, esforçado, estudioso, honesto, inovador, justo, proativo e responsável), foram evocados uma série de características que envolvem o cuidado com o outro: ser amoroso, carinhoso, cuidadoso, gentil, humanizado, motivador, paciente e zeloso.

Tabela 18 – Responsabilidades do professor ideal, segundo os participantes

Responsabilidades do professor ideal	
<ul style="list-style-type: none"> - Buscar despertar sonhos e possibilidades - Buscar formar cidadãos que contribuam com a sociedade - Comprometer-se com a aprendizagem dos alunos - Comprometer-se com questões sociais - Conduzir e acolher todos os alunos igualmente - Conhecer o seu componente curricular - Contribuir com o futuro dos alunos - Cumprir os seus deveres de forma responsável, ética e justa - Desenvolver alunos críticos e autônomos - Desenvolver uma aula significativa - Despertar a curiosidade - Dominar os conteúdos - Ensinar na prática e não apenas na teoria - Entender que os alunos também são responsáveis por sua aprendizagem - Estimular o aluno a querer uma vida melhor 	<ul style="list-style-type: none"> - Expor suas ideias sem impô-las - Fazer o certo quando ninguém está olhando - Importar-se com o intelecto e o emocional dos alunos - Interagir com seus alunos - Lutar por seus direitos - Mostrar que a escola não está separada do restante da vida - Olhar para os seus alunos com carinho e respeito - Preocupar-se com o futuro do aluno - Preocupar-se com a justiça e ética - Promover a autoestima do aluno - Promover o pensamento crítico - Promover a responsabilidade dos alunos - Realizar mediação de conflitos - Saber planejar e avaliar - Sentir-se responsável por fazer um mundo melhor - Ser um exemplo a ser seguido

Entre as responsabilidades abordadas, destacamos aquelas que enfatizam que o papel do professor vai além de trabalhar os componentes curriculares, envolvendo também o despertar de sonhos e possibilidades, a formação de cidadãos que contribuam com a sociedade, o comprometimento com questões sociais, o desenvolvimento de alunos críticos, autônomos, criativos, que buscam aprender e que desejem uma vida melhor, além da preocupação com o futuro, autoestima, intelecto e emocional dos estudantes, com a justiça e a ética. Sintetizando, podemos assumir que os entrevistados compreendem que o professor ideal é aquele que promove a formação integral de seus estudantes.

Além das características e responsabilidades, agrupamos as demais ideias presentes nas falas dos entrevistados em dois conjuntos de condutas: as condutas que remetem ao ensino e aprendizagem e as condutas do docente em relação ao aluno e à própria profissão. Fazem parte do primeiro conjunto a formação inicial e continuada do professor, a maneira como se relaciona com o conhecimento, a sua didática e o uso de metodologias ativas, por exemplo. O segundo grupo, por sua vez, é composto por sentimentos que a profissão desperta no docente, o olhar que este tem para seus alunos e seus comportamentos mais subjetivos em relação aos outros.

Tabela 19 – Demais condutas do professor ideal, segundo os participantes

Ensino e aprendizagem	Relações interpessoais e com a profissão
<ul style="list-style-type: none"> - Aberto a aprender sobre tecnologia - Adequa suas metodologias aos alunos - Aperfeiçoa as suas práticas constantemente - Aprende o que não sabe para ajudar o seu aluno - Atua como mediador - Coloca o aluno para ser protagonista - Compreende que ensina e aprende ao mesmo tempo - Escuta seus alunos - Está aberto ao novo - Estuda para levar o melhor para o aluno - Leva novidades para a sala de aula - Possui uma boa formação inicial - Possui uma formação completa - Põem o conhecimento em debate - Realiza formação contínua - Reconhece que é um eterno estudante - Reflete sobre suas práticas - Se mantém atualizado - Se permite errar - Sente necessidade de aprender - Tem boa didática - Tem tempo para estudar - Usa metodologias diferentes - Valoriza diferentes saberes 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhe os alunos - Acredita na profissão - Afetividade nas relações - Ajuda o aluno a amar o estudo - Atende à diversidade e individualidade - Atento às necessidades dos alunos - Cooperava e trabalha em grupo - É autoridade, mas não é autoritário - Ensina com amor e paixão - Estimula o aluno a pensar - Faz o que ama - Gosta de trabalhar com o conhecimento - Incentiva os alunos - Lida com as diversidades do contexto escolar - Motiva os alunos a aprender - Se importa com o outro - Sente prazer em ensinar e aprender com os alunos - Tem consciência da sua influência na vida dos alunos - Tem empatia por seus alunos e famílias - Tem um bom relacionamento com os alunos - Tenta se colocar no lugar dos alunos - Trabalha o respeito

Chama-nos a atenção o fato de que, por diferentes vias, os participantes apontam o estudo como algo que vai acompanhar o professor ideal ao longo de toda a sua carreira. Seja por sentir a necessidade de aprender, por desejar aprender o que não sabe para ajudar seus alunos ou na percepção de que é um eterno aprendiz, que se permite errar, se mantém atualizado e reflete sobre as suas práticas, o professor ideal na concepção dos entrevistados se reconhece como em processo, em formação, inacabado.

Para trabalhar os conteúdos previstos, o professor ideal descrito parece renunciar à pedagogia diretiva e aulas tradicionais, atuando como mediador, dando espaço para o protagonismo do aluno, aprendendo e ensinando concomitantemente, escutando os discentes, utilizando diferentes metodologias e valorizando diferentes saberes.

No que tange à relação aluno-professor, o professor ideal acolhe os alunos, trata-os com afeto e empatia, incentiva-os, estimula-os a pensar, motiva-os a aprender e tenta se colocar

no lugar deles. Quanto à profissão que exerce, o professor ideal acredita nela, ensina com amor e paixão, faz o que ama, gosta de trabalhar com o conhecimento, sente prazer em ensinar e aprender e tem consciência da sua influência na vida dos alunos.

Após apresentarmos as dinâmicas de pensamento dos professores entrevistados, suas pontuações na escala de projeto de vida e suas opiniões em relação ao professor ideal, passamos agora para o capítulo dedicado à discussão destes resultados e os caminhos que eles nos indicam.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O trabalho com Projetos de Vida nas escolas brasileiras ganha força com a BNCC e a implementação do Novo Ensino Médio, conforme apresentamos em nosso quadro teórico. Ainda que essa mudança pareça sinalizar o reconhecimento da importância da temática, preocupamo-nos com os profissionais encarregados de atender tal demanda: os professores. Compreendendo que o desenvolvimento e a construção dos projetos de vida de jovens no ambiente escolar passa pelo trabalho do professor - trabalho este que inevitavelmente é influenciado pelos projetos de vida do profissional e pela maneira como o trabalho com a educação comparece em suas projeções - e diante da falta de estudos empíricos sobre os projetos de vida dos docentes em exercício, em nossa pesquisa buscamos investigá-los. Acreditamos que os resultados dessa investigação nos dão importantes indícios sobre quem são os professores brasileiros e sobre aspectos que impactam no seu trabalho.

Avaliamos que a análise dos dados a partir dos procedimentos metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento nos possibilitou dar luz à complexidade da dinâmica do pensamento dos participantes, nos aproximando da realidade que eles constroem sobre os seus projetos de vida. Sem partir de categorias prévias, as narrativas de cada professor foi analisada de forma fina e aprofundada e reunimos aqueles que apresentaram elementos centrais em comum.

É importante ressaltarmos que aos modelos identificados não é projetada nenhuma hierarquia, ou seja, não há um modelo melhor que o outro ou um modelo considerado como ideal. Diante das várias possibilidades de organização do pensamento em relação aos projetos de vida que identificamos, ficou claro para nós que há projetos mais complexos que outros, da mesma forma que em certas projeções comparecem todos os elementos-chave dos projetos de vida e em outras não.

A seguir, discutimos os resultados a partir dos nossos referenciais teóricos.

5.1. Elementos centrais, sentimentos e valores nos projetos de vida dos professores

Na Tabela 20 reunimos os elementos centrais, os sentimentos e as relações/implicações que caracterizam as dinâmicas de cada modelo e submodelo. Além desta tabela apresentar um panorama dos modelos organizadores do pensamento dos participantes em relação aos seus

projetos de vida, a partir dela podemos compreender os valores que comparecem e sustentam os projetos de vida dos professores.

Vale lembrar que, conforme expusemos no Item 1.4, valor é aquilo sobre o qual projetamos sentimentos positivos, o que engloba desde objetos até pessoas, relações e nós mesmos (ARAÚJO, 2007). Dessa forma, os elementos destacados pelos participantes e que foram vinculados a projeções afetivas positivas possivelmente são considerados como valores para eles. Conforme também apresentamos anteriormente, chamamos atenção para a fluidez do sistema de valores de cada um de nós, que está em constante movimento e cuja organização é variável, mudando de acordo com os contextos e experiências, de modo que um valor pode ser central nos projetos de vida de um indivíduo e ser periférico em outra situação.

Tabela 20 – Elementos centrais, sentimentos e relações/implicações entre elementos e sentimentos, de acordo com os modelos e submodelos

Modelos	Submodelos	Elementos centrais	Sentimentos	Relações/implicações entre elementos e sentimentos
1	1a	Elementos vagos e abstratos	Bem-estar; angústia, ansiedade, preocupação e dúvidas	Sentimentos de bem-estar emergem dos relacionamentos interpessoais presentes no trabalho. Sentimentos de angústia, ansiedade, preocupação e dúvidas estão relacionados à pandemia.
	1b	Elementos diversos e desarticulados	Desmotivação; satisfação; bem-estar; segurança; insegurança.	Em relação às suas metas, uma participante apresenta insegurança e dois participantes relatam bem-estar e segurança. Imaginando como se sentirá ao alcançar uma meta (efetivar-se na profissão), uma participante menciona satisfação. A mesma participante que relata insegurança sente-se satisfeita e bem em relação a diversos aspectos da profissão. Uma professora confessa estar desmotivada para seguir na profissão e outra sente-se satisfeita com o contato com os alunos.

2	-	Aposentadoria	Desânimo, tristeza, preocupação; felicidade e bem-estar.	Uma parte dos participantes manifesta felicidade e bem-estar com a profissão docente, atrelando a aposentadoria a outros planos que desejam realizar. Uma outra parte demonstra desânimo em manter-se na profissão. Um participante manifesta tristeza por não saber o que fazer após a aposentadoria, enquanto outro mostra preocupação por não saber como alcançá-la.
3	-	Compromisso social	Bem-estar e amor	Sentimentos de bem-estar e de amor compõem de uma forma discreta. Um participante relata que o trabalho voluntário lhe traz bem-estar. Duas participantes revelam sentir amor pela profissão.
4	-	Família e trabalho com a educação	Insegurança, apreensão, preocupação, medo, frustração; comprometimento, satisfação, esperança, foco, alegria, realização, otimismo e motivação.	Sentimentos de insegurança, apreensão, preocupação e medo estão relacionados à pandemia de Covid-19. Referindo-se aos seus objetivos e planos para o futuro, dois participantes evocam sentimento de insegurança e frustração. Comprometimento, satisfação, esperança, foco, alegria, realização, otimismo e motivação estão relacionados à esfera profissional.
5	5a	Trabalho com a educação; aperfeiçoamento profissional	Determinação, confiança, esperança; medo, falta de foco e de motivação, insegurança, angústia.	Alguns participantes encaram seus objetivos e desafios com determinação, confiança e esperança. Outros sentem-se sem foco e sem motivação para alcançar certos planos. Sentimentos de angústia, medo, falta de foco e de motivação também estão atrelados à pandemia de Covid-19.
	5b	Trabalho com a educação; manutenção das atividades em curso	Bem-estar, conforto, tranquilidade; insegurança e preocupação.	Associados à manutenção das ações que vêm realizando estão sentimentos de tranquilidade, conforto e bem-estar na maioria dos casos. Sentimento de insegurança e preocupação estão atrelados "aos rumos do país e da educação" e ao "cenário atual".

5c	Trabalho com a educação; aperfeiçoamento profissional e compromisso social	Cansaço, felicidade e animação.	Apenas dois participantes descrevem como se sentem: um deles relata cansaço, decorrente da sua atual carga horária de trabalho, e a outra sente-se feliz e empolgada por fazer a diferença na vida de seus alunos.
5d	Trabalho com a educação; compromisso social	Prazer, esperança, realização e animação; falta de apoio.	Entre os participantes que evocam sentimentos, estes foram de prazer, esperança, realização e animação relacionados ao seu trabalho em sala de aula e aos projetos para o futuro. Uma participante revela que se sente sem ferramentas e sem apoio da comunidade escolar.
5e	Trabalho com a educação; mudanças nas condições de trabalho	Com foco; medo.	O foco e o medo são apontados por participantes diferentes diante de uma busca muito semelhante (trabalhar de forma autônoma). A outra metade dos participantes tem planos idealizados e não evocam sentimentos.
5f	Trabalho com a educação; atenção para a própria saúde	Amor e alegria; indignação	Amor e alegria aparecem relacionados aos alunos e ao aprendizado deles. A indignação aparece diante do contexto político e da própria escola, que desvalorizam e dificultam o trabalho docente.

Analisando a Tabela 20 podemos perceber que entre os participantes que aplicaram um mesmo modelo ou submodelo há certa diversidade nas relações/implicações estabelecidas entre elementos e sentimentos. Nem todos os professores que aplicaram o submodelo 1b, por exemplo, evocam sentimentos de bem-estar e satisfação em relação à profissão docente, o que demonstra uma falta de homogeneidade entre os valores que podemos extrair de cada modelo e submodelo. A seguir discutiremos o que se destaca em cada um dos grupos e os valores que parecem subjazer as suas projeções, enfatizando que nem sempre encontramos indícios de uma unanimidade.

Caracterizado pelas *projeções frágeis* em relação ao futuro, no modelo 1 nos deparamos, por um lado, com elementos vagos e abstratos e, por outro, com elementos diversos e desarticulados. A maior parte dos professores que aplicaram o submodelo 1 projetam sentimentos positivos sobre estar junto com os alunos, aprender com eles, com os colegas de trabalho e com a comunidade escolar. Dessa forma, podemos dizer que o trabalho com a

educação se configura como um valor para esses professores. Diante da ação proposital de não pensar sobre o futuro, é provável que, para todos os participantes do submodelo 1a, o momento presente seja mais valorizado do que o futuro. No submodelo 1b não comparece a valorização do tempo presente e alguns professores evocam sentimentos positivos ao falar de sua profissão, seja ao projetar a efetivação no cargo, por estarem aperfeiçoando sua prática pedagógica, por comprometerem-se com o seu trabalho e ter o reconhecimento de outras pessoas ou por participar de modo efetivo da vida dos seus alunos, sugerindo que o trabalho com a educação também é um valor para estes participantes.

Entre os docentes que aplicaram o modelo 2, cujo elemento central é a *aposentadoria*, não notamos a projeção de sentimentos positivos sobre este elemento. Há, por parte de dois professores deste grupo, projeção de felicidade e bem-estar em relação à profissão docente, de modo que a aposentadoria aparece como um meio para se alcançar outros desejos. Para esses participantes, o trabalho com a educação parece constituir-se como um valor. Por outro lado, observamos uma outra parcela significando o aposentar-se como sinônimo de desistir da carreira, sem atribuir sentimentos aos outros elementos que evocam.

Para os professores que aplicaram o modelo 3, o elemento *compromisso social* parece configurar-se como um valor à medida que são atribuídos sentimentos positivos ao trabalho voluntário e a um aspecto específico da profissão docente: fazer a diferença na vida dos alunos que passam por eles. Apesar dos sentimentos comparecerem de forma discreta, a força com que ações como “contribuir para o desenvolvimento da sociedade”, “fazer a diferença”, “servir ao próximo” e “ajudar pessoas” comparecem ao longo dos protocolos destes professores enfatizam que o compromisso social faz parte do sistema de valores de todos eles.

No modelo 4 os professores apresentam como elementos centrais a *família* e o trabalho com a educação, sobre os quais projetam diversos sentimentos positivos, como satisfação, esperança, alegria, amor, realização e otimismo. É possível extrairmos que os dois elementos se configuram como um valor para os participantes que aplicaram este modelo e que sentimentos como preocupação, apreensão, insegurança e frustração comparecem associados a um medo de não alcançar seus projetos ou associados à saúde de familiares, o que parece estar intimamente relacionados ao contexto da pandemia de Covid-19.

Os participantes que aplicaram o modelo 5 vinculam o *trabalho com a educação*, elemento central de suas projeções, a sentimentos altamente positivos, como determinação, confiança, esperança, motivação, bem-estar, conforto, tranquilidade, felicidade, animação, prazer, realização, amor e alegria. Esse vínculo tem especificidades de acordo com cada

submodelo. Apesar de nem todos os professores que aplicaram o submodelo 5a terem evocado sentimentos, quatro deles projetam sentimentos positivos em relação aos seguintes aspectos da sua carreira profissional: objetivos estabelecidos para a carreira, relações interpessoais que emergem da profissão e estar no mercado de trabalho no contexto de pandemia. Sentimentos de confiança, conforto e tranquilidade são evocados pela maior parte dos professores do submodelo 5b ao afirmarem os seus planos de seguirem lecionando e estudando. Os sentimentos evocados nos indicam que para estes professores dos submodelos 5a e 5b o trabalho com a educação configura-se como um valor.

Entre os professores que aplicaram o submodelo 5c, apenas uma docente projeta sentimentos positivos sobre fazer a diferença na vida de seus alunos. Por outro lado, o sentimento de preocupação com os alunos aparece implícito nas falas dos demais professores ao descreverem ações e projeções voltadas para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, viabilizar o ensino de língua inglesa para aqueles que não têm condição de pagar por ele, formar cidadãos mais autônomos, justos e felizes, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos (olhando para questões além das pedagógicas) e contribuir com as pessoas para que elas mudem o mundo. Tais ações e projeções traduzem em um forte compromisso social e parece-nos adequado afirmar que, assim como o trabalho com a educação, esse elemento configura-se como um valor para todos os professores do submodelo 5c. Em relação ao desejo de seguir estudando e se aprimorando, não são atribuídos sentimentos.

Nem todos os participantes que aplicaram o submodelo 5d evocam sentimentos em seus protocolos. Aqueles que o fizeram projetaram sentimentos positivos em relação ao trabalho em sala de aula e aos seus projetos para o futuro, que incluem seguir na educação. Assim como no submodelo 5c, para os professores do submodelo 5d, o trabalho com a educação aparece fortemente vinculado a um compromisso com os outros, aos quais eles querem possibilitar boas oportunidades, promover autonomia, estimular a qualidade de vida e contribuir para a felicidade. Disso percebemos, mais uma vez, o compromisso social e o trabalho com a educação configurando-se como valores para o grupo de professores que aplicaram o submodelo.

Os professores que aplicaram o submodelo 5e fazem poucas referências a sentimentos, de modo que não podemos afirmar que os elementos centrais *trabalho com a educação* e *mudanças nas condições de trabalho* constituem-se como valores para eles. Entre professores que aplicaram o modelo 5, os participantes que aplicaram o submodelo 5e apresentam as projeções mais frágeis, com reflexo não só na ausência de projeções de sentimentos positivos sobre seus projetos, mas também na falta de direcionamento a eles.

Por fim, as professoras que aplicaram o submodelo 5f projetam sentimentos de amor e de alegria ao *trabalho com a educação*, mencionando o relacionamento com os alunos e o retorno que eles lhes dão em relação ao trabalho que desenvolvem. A *atenção para a própria saúde*, elemento que caracteriza e diferencia a organização do pensamento deste submodelo, parece estar relacionada com este compromisso social que se desenvolve através do trabalho com a educação. A projeção de sentimentos positivos para esses dois elementos, compromisso social e trabalho com a educação, sugere que ambos se constituem como valores para as duas professoras do submodelo 5f.

A Tabela 21 organiza a análise realizada até o momento, revelando que os projetos de vida dos professores são orientados por valores como o trabalho com a educação, o compromisso social e a família.

Tabela 21 – Valores subjacentes aos projetos de vida dos professores

Modelos	Submodelos	Elementos centrais	Valores subjacentes
1	1a	Elementos vagos e abstratos	Trabalho com a educação*
	1b	Elementos diversos e desarticulados	Trabalho com a educação*
2	-	Aposentadoria	Trabalho com a educação*
3	-	Compromisso social	Compromisso social
4	-	Família e trabalho com a educação	Família e trabalho com a educação
5	5a	Trabalho com a educação; aperfeiçoamento profissional	Trabalho com a educação*
	5b	Trabalho com a educação; manutenção das atividades em curso	Trabalho com a educação*
	5c	Trabalho com a educação; aperfeiçoamento profissional e compromisso social	Trabalho com a educação e compromisso social
	5d	Trabalho com a educação; compromisso social	Trabalho com a educação e compromisso social*
	5e	Trabalho com a educação; mudanças nas condições de trabalho	**
	5f	Trabalho com a educação; atenção para a própria saúde	Trabalho com a educação e compromisso social.

*Não podemos afirmar que tal(tais) valor(es) é(são) comum(ns) a todos os participantes que aplicaram o modelo/submodelo.

**Não foi possível identificar.

Feita a apresentação das relações estabelecidas entre os sentimentos e os elementos centrais dos projetos de vida dos professores e dos valores que parecem organizar esses projetos, a seguir discutiremos quatro temas que para nós se destacaram nos resultados encontrados.

5.2. Os projetos de vida de professores brasileiros no contexto da pandemia de Covid-19

O primeiro tema que destacamos refere-se ao cenário em que se deu a coleta do nosso material empírico, marcado pela pandemia de Covid-19, que fechou escolas e levou os professores a buscarem novas alternativas para a sua atuação profissional. Vivendo um período marcado pelo distanciamento social, medo de contaminação, preocupação com a própria saúde, a de amigos e familiares e pela atualização constante do número de vítimas pela doença, os docentes brasileiros viveram um momento inédito em suas carreiras. As desigualdades presentes em nosso sistema educacional foram acentuadas e ganharam evidência com os milhares de alunos que foram excluídos da migração das aulas presenciais para o ambiente digital, limitando o alcance dos professores da rede pública, em especial aqueles das escolas de regiões periféricas e rurais.

As implicações deste contexto permeiam as narrativas dos professores entrevistados e são evidenciadas pelo desejo de voltar para a sala de aula e conviver com os alunos novamente, pela percepção de que a pandemia interrompeu seus planos, pela maior atenção dedicada à própria saúde e ao bem-estar, entre outros. Encontramos professores que se sentiam estressados por precisarem lidar com as ferramentas digitais para trabalhar e professores entusiasmados que viram no ensino remoto uma oportunidade de aprender novas metodologias e atualizarem a sua prática pedagógica. Enquanto alguns pareciam desejar que o tempo passe mais rápido para se aposentarem, outros encontraram no momento adverso a confirmação de que estão na carreira que amam.

Estudos sobre a relação entre projetos de vida e o enfrentamento de adversidade foram apresentados em nosso quadro teórico, nos quais se reconhece uma associação entre projetos de vida e resiliência, que o propósito pode surgir como uma resposta a um evento adverso e, ainda, que os indivíduos com projetos de vida tendem a uma ressignificação positiva das situações – uma abordagem adaptativa e eficaz para superar a adversidade (MALIN et. al, 2019).

Discutindo sobre a importância de se ter um projeto de vida, Damon (2009) cita a afirmação do historiador e filósofo Thomas Carlyle e argumenta que, de fato, “uma pessoa sem projetos de vida é como um navio sem leme”, pois projetar é manter-se mentalmente em curso. Recorrendo a pesquisas da neurociência e a estudos da psicologia, Damon (2009) nos lembra de Viktor Frankl, seus terríveis anos como prisioneiro em campos de concentração nazistas e suas reflexões sobre o que possibilitou que ele e outros prisioneiros conseguissem sobreviver ao sofrimento. Tais reflexões deram origem à Logoterapia, uma abordagem da psicologia clínica baseada na visão de que o projeto de vida e o sentido da vida promovem saúde mental e funcionam como mecanismos de defesa contra a depressão e uma série de distúrbios relacionados com a ansiedade (DAMON, 2009).

Do ponto de vista da teoria psicanalítica, Erik Erikson identificou o projeto de vida como um critério-chave da “força vital individual” durante a vida adulta, enquanto a psicóloga social Carol Ryff e seus colegas, de uma outra perspectiva, “relataram claras associações entre projeto vital, crescimento pessoal, capacidade de se relacionar, sensação de ter as rédeas da vida nas mãos e uma autoimagem positiva” (DAMON, 2009, p. 48).

A partir dos participantes que apresentaram projetos de vida mais elaborados e definidos, nos quais compareceram os elementos-chave compromisso, direcionamento ao objetivo, significado pessoal e intenção além de si, verificamos sentido nas seguintes palavras de Damon (2009): “O projeto vital dota a pessoa de alegria nos bons momentos e de resiliência nos momentos ruins” (DAMON, 2009, p. 52).

Parece-nos importante destacar também que a dimensão além de si mesma é bastante presente nas narrativas dos entrevistados, lembrando-nos do que Frankl chamou de autotranscendência:

Ela [a autotranscendência da existência humana] denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo - seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma - dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa - mais humana será e mais se realizará. (FRANKL, 2007, p. 76).

Em diversas narrativas percebemos que lembrar da influência que exercem na vida de seus alunos e do impacto positivo que o seu trabalho pode trazer para a comunidade escolar ajuda os professores a lidarem com os percalços da profissão e do cenário difícil em que muitas vezes o seu trabalho docente se desenvolve. Tal lembrança, como explica a Participante 4, lhe traz ânimo:

“Muitas vezes é difícil pensar a educação em um país que não a vê como prioridade, mas quando penso no quanto já caminhei, quantas vidas já mudaram por causa da minha dedicação, e, principalmente, o quanto ainda posso fazer... É o que me dá ânimo. Historicamente, a vida de professor nunca foi fácil, são muitos desafios tanto emocionais quanto financeiros, mas são barreiras que enfrentamos e superamos quando temos amor, dedicação, conhecimento e muito profissionalismo. Acredito em dias melhores e, por isso, não desisto nunca!” – Participante 4 (Modelo 1 – Submodelo 1a)

O impacto positivo de seu trabalho na vida dos alunos e a forma como o ambiente educacional transforma os indivíduos são significados pelos participantes 39 e 59, respectivamente, como uma possibilidade de mudar o mundo e como fonte de esperança para pensar no futuro:

“Querer mudar o mundo é algo que parece tão distante... Com a minha profissão eu posso mudar vários mundos, e ampliar a percepção [que os alunos têm] de si e das possibilidades, e, sempre que posso, faço isso.” – Participante 39 (Modelo 5 – Submodelo 5a)

“O que eu mais gosto é ver a transformação que um ambiente educacional causa no indivíduo. Ver a evolução de postura no decorrer do ano e vida escolar é interessante e impressionante. O devido estímulo faz com que o indivíduo se liberte, busque e cresça através do conhecimento. Ver o desenvolvimento da autonomia nos estudantes é maravilhoso, e dá um ar de esperança para o futuro.” – Participante 59 (Modelo 4)

Escolhemos propositalmente exemplificar tais pontos com narrativas de professores que aplicaram modelos e submodelos que não apresentaram o compromisso social como um valor subjacente à construção de seus projetos de vida, pois isso parece-nos ser mais uma evidência de que ser professor possui uma íntima e indissociável relação com a Autotranscendência, a Ética do cuidado e o sentimento de Empatia. Sobre esses aspectos nos dedicaremos no tópico a seguir.

5.3. A dimensão social da profissão

Iniciamos a discussão sobre a dimensão social da profissão docente destacando alguns trechos da narrativa de uma das professoras que participou de nossa investigação:

“Por ter anos de trabalho, acredito que se aprende muito a cada experiência vivida com a criança. Com dedicação, o trabalho é enriquecido e nos traz sempre bons resultados. [É necessário] Ter responsabilidade, por cada ação e atitude, uma vez que trabalhar com crianças não é o mesmo que trabalhar com papéis, que podem ser amassados e jogados no lixo quando alguma coisa está errada.” | “No meu trabalho, gosto mais do Cuidar e menos do Pedagógico. Sei que os dois estão relacionados entre si, mas prefiro o cuidar, pois ocorre de maneira natural, já o Pedagógico, às vezes, torna-se cansativo pelas exigências existentes, tanto para o professor quanto para o aluno.” – Participante 72

No trecho destacado acima nos chama atenção a compreensão de que a profissão docente reflete em pelo menos duas responsabilidades: uma relacionada ao lado pedagógico, que entendemos como o processo de ensino e aprendizagem, e a outra caracterizada pelo ato de cuidar. Essas duas responsabilidades são discutidas na obra “Professora sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar” de Paulo Freire, em que o autor explica por que é necessário recusar a identificação da figura do professor com a da “tia”.

Freire (1997) esclarece que ser “tia” é viver uma relação de parentesco e não consiste em um trabalho, enquanto ser professora implica em assumir uma profissão, ensinar, que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento. Sem diminuir a figura da “tia”, o educador teme que o hábito de transformar os professores em um parente postiço leve à perda de algo fundamental do professor, a sua responsabilidade profissional.

Isso não significa dizer que os professores devem adotar um distanciamento afetivo de seus alunos e opor-se a tudo o que seja associado a figura da “tia”, muito pelo contrário. Freire (1997) reconhece que apesar da tarefa do ensinante, que também é aprendiz, ser exigente, ela também deve ser prazerosa, requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica:

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...] É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso

ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. (FREIRE, 1997, p. 8).

Freire (1997) enfatiza essa ideia ao sinalizar que se pode ser “tio” ou “tia” geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas que não se pode ser autenticamente professor/a, mesmo num trabalho à distância, longe dos alunos. Disso concluímos que o tarefa do professor não é completamente alcançada se nela não comparecem as duas responsabilidades trazidas pela Participante 72: o processo de ensino e aprendizagem, que exige seriedade e preparo científico; e o ato de cuidar, que envolve o preparo emocional e afetivo, o querer bem ao outro, a amorosidade.

Tais particularidades que dizem respeito à relação aluno-professor estão presentes na concepção de professor ideal trazida pelos participantes de nossa investigação. Na Tabela 18 do Capítulo 4, em que reunimos as responsabilidades do professor ideal segundo os participantes, encontramos diversos itens que remetem ao cuidado, tais como acolher todos os alunos igualmente, importar-se com o intelecto e o emocional deles e olhar para eles com carinho e respeito. Encontramos mais itens com essa natureza na Tabela 19 do mesmo capítulo, que reúne condutas do professor ideal em relação ao ensino-aprendizagem e às relações interpessoais e com a profissão, entre os quais destacamos a afetividade nas relações, o trabalho permeado por amor e paixão, o sentimento de prazer em ensinar e aprender com os alunos e o bom relacionamento com eles.

Parece-nos adequado afirmar que os professores entrevistados concordam com Freire (1997) ao imaginarem o professor ideal como aquele que se envolve de corpo inteiro na tarefa educativa, com seus afetos e preocupação genuína com os alunos. Somado a isto, as respostas dadas ao questionamento sobre o professor ideal e a expressiva presença do *compromisso social* nas dinâmicas de pensamento identificadas em nossa análise nos leva a dois temas muito importantes de serem considerados ao falarmos das responsabilidades dos professores e de seus projetos de vida, e os discutiremos a seguir.

O primeiro tema refere-se aos trabalhos de Gardner, Csikszentmihalyi e Damon no *GoodWorkProject*, que buscaram investigar sobre o que caracteriza um “bom trabalho” (do inglês, *good work*). A partir de entrevistas com mais de 1500 indivíduos de diversas profissões, os pesquisadores chegaram a uma definição para o tipo de trabalho que todos nós ansiamos: ele apresenta excelente qualidade técnica, é realizado com ética e responsabilidade social e é

pessoalmente envolvente, propiciando prazer e satisfação ao trabalhador (GARDNER, 2008). Esses três princípios consistem em 3Es: Excelência, Ética e Engajamento.

Os 3Es do bom trabalho articulam-se como uma tríplice hélice, representando que eles se encontram imbricados e articulados (ARAÚJO et al., 2020), de forma que os trabalhadores apenas se constituem como bons trabalhadores quando esses três princípios estão presentes e articulados. Quando questionamos os professores sobre quais são as características, as responsabilidades e as preocupações de um professor ideal temos a oportunidade de estabelecer um paralelo com as discussões do *GoodWork Project*. Nesse sentido, ao afirmarem que o professor ideal “acredita na profissão”, “ensina com amor e paixão”, “faz o que ama”, “gosta de trabalhar com o conhecimento”, “se importa com o outro” e “sente prazer em ensinar e aprender com os alunos”, por exemplo¹⁶, identificamos o princípio do Engajamento nas respostas dos participantes.

Revisitando as responsabilidades pontuadas por eles reconhecemos o princípio da Ética em itens¹⁷ como “comprometer-se com questões sociais”, “cumprir os seus deveres de forma responsável, ética e justa”, “desenvolver alunos críticos e autônomos”, “fazer o certo quando ninguém está olhando”, “preocupar-se com a justiça e ética” e “sentir-se responsável por fazer um mundo melhor”.

O princípio da Excelência aparece bem detalhado nas narrativas dos entrevistados, que dão origem a uma longa lista de itens que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, descreve um trabalho de alta qualidade técnica. Entre eles¹⁸ destacamos que o professor ideal é “aberto a aprender sobre tecnologia”, “aperfeiçoa as suas práticas constantemente”, “atua como mediador”, “possui uma boa formação inicial”, “realiza formação contínua”, “reflete sobre suas práticas”, “tem boa didática” e “usa metodologias diferentes”.

Reconhecendo que a caracterização do bom trabalho pode continuar mudando – como aconteceu ao longo do tempo, com a inserção do princípio de Engajamento por último –, Gardner (2010) discute a adoção de um quarto E, de Empatia, compreendida na esfera profissional como a capacidade de se colocar no lugar daqueles a quem servimos. Segundo ele, “um bom trabalho em medicina, ensino, serviço social não é possível sem um poderoso senso de empatia” (GARDNER, 2010, p. 7, tradução nossa) e admite que opta por não adicionar este

¹⁶ Itens retirados da Tabela 19 “Demais condutas do professor ideal, segundo os participantes”, coluna “Relações interpessoais e com a profissão” (Capítulo 4, p. 142).

¹⁷ Itens retirados da Tabela 18 “Responsabilidades do professor ideal, segundo os participantes” (Capítulo 4, p. 141).

¹⁸ Itens retirados da Tabela 19 “Demais condutas do professor ideal, segundo os participantes”, coluna “Ensino e aprendizagem” (Capítulo 4, p. 142).

quarto E por enquanto por entender que ele não é indispensável em todas as profissões, citando o jornalismo e a ciência como exemplos: “O objetivo do jornalismo é acertar a história, não ser empático com o assunto. O objetivo da ciência é compreender o fenômeno, não simpatizar com ele.” (GARDNER, 2010, p. 7, tradução nossa).

Parece-nos que o que torna a Empatia um princípio fundamental para um bom trabalho, na concepção de Gardner, é se a profissão envolve lidar diretamente com pessoas, sendo este o caso da profissão docente. Entre as características do professor ideal dois itens se referem à Empatia (“tem empatia por seus alunos e famílias” e “tenta se colocar no lugar dos alunos”), de modo que os entrevistados parecem concordar com a inserção do quarto E à caracterização do bom trabalho, ou melhor, do bom professor.

O segundo tema que nos parece importante de ser considerado em relação às responsabilidades dos professores e seus projetos de vida refere-se a um desdobramento da Ética. Nas narrativas dos entrevistados acerca do que mais gostam em seu trabalho, quais os seus planos, objetivos e projetos de vida e, mais uma vez, acerca de como seria um professor ideal comparecem de forma nítida características do que Noddings (1984) e Verducci (2008) entendem como Ética do cuidado.

A Ética do cuidado é conceituada primeiramente por Carol Gilligan (1982), que no campo da Psicologia Moral traz o valor do cuidado para o centro do debate, até então ocupado pela justiça na ética discutida por Piaget e Kohlberg. A teoria gilliginiana compreende a Ética do cuidado como “uma concepção de moralidade que centra o desenvolvimento moral em torno da compreensão da responsabilidade e dos relacionamentos” (LIMA, 2004, p. 20) e compartilhando dessa perspectiva Noddings (1984) propôs uma Ética do cuidado baseada em três características: atenção receptiva, deslocamento motivacional e preocupação com relacionamentos.

A pesquisadora Susan Verducci, por sua vez, baseou-se nessas três características e testou-as com pesquisas do bom trabalho. Os resultados que encontrou levaram Verducci a modificar a segunda característica proposta por Noddings: enquanto para Noddings (1984) o deslocamento motivacional envolveria assumir a realidade de outras pessoas como se fosse para seu próprio benefício, a partir de suas entrevistas Verducci (2008) viu que a motivação dos profissionais advinha de experiências próprias, não do deslocamento de uma resposta às necessidades dos outros. Isso levou a autora a substituir o conceito de deslocamento motivacional para integração motivacional, dando visibilidade ao processo em que os sujeitos

integraram seus motivos pessoais aos motivos dos outros e combinando o servir a si mesmo com o servir ao outro.

Verducci (2000) enfatiza que a Ética do cuidado pressupõe Empatia, o que Noddings (1984) deixa claro ao afirmar que “apreender a realidade do outro, sentir o mais próximo possível do que ele sente, é a parte essencial do cuidado na visão de quem cuida” (NODDINGS, 1984, p. 16, tradução nossa) e que “cuidar envolve sair do próprio quadro de referência pessoal para o do outro” (NODDINGS, 1984, p. 24, tradução nossa).

A Ética do cuidado também é discutida no último relatório da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no qual defende-se que um novo contrato social para a educação deve incluir uma pedagogia baseada em princípios de cooperação, colaboração e solidariedade:

Uma ética do cuidado permite que nos entendamos como pessoas interconectadas, ao mesmo tempo capazes e vulneráveis. Obriga-nos a refletir sobre como afetamos e somos afetados pelos outros e pelo mundo. [...] Cuidar de, cuidar para, fornecer cuidados e receber cuidados são atitudes que devem ser incluídas nos currículos que nos permitem reimaginar nossos futuros interdependentes juntos. (UNESCO, 2022, p. 65)

Com essa discussão acreditamos ter aprofundado o que no início deste item aparece como ato de cuidar, presente na narrativa da Participante 72, e deixado claro que o cuidado do professor não é o mesmo cuidado fornecido pelos familiares dos estudantes, como os tios e tias. O cuidado do professor está imbricado às suas responsabilidades enquanto educador, que acreditamos serem melhor executadas quando comparece a Excelência, o Engajamento, a Ética e a Empatia.

No item a seguir abordaremos o próximo tema que nos parece ter destaque nos resultados encontrados: o ciclo pessoal e profissional do professor.

5.4. O ciclo pessoal e profissional do professor

Os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos professores de nossa amostra acerca dos seus projetos de vida e o número de participantes que aplicaram cada um deles nos fez refletir sobre uma importante informação sobre os nossos entrevistados: a idade deles e o seu tempo de carreira. O questionário aplicado, infelizmente, não contemplou esses

dados e isso nos impede de tecer relações entre os projetos e a etapa de vida em que cada professor se encontra. Podemos, porém, conjecturá-las.

Parece-nos plausível que o elemento *família* compareça de forma menos frequente entre os professores mais jovens, que em função da idade tendem a não possuir filhos e a estar mais preocupados com a dimensão profissional dos seus projetos, buscando estabilidade financeira e no mercado de trabalho. Caso a nossa amostra fosse composta por uma outra média de idade, provavelmente o número de participantes trazendo este elemento seria diferente.

Outro elemento intimamente vinculado à idade dos professores participantes é a *aposentadoria*, de modo que é bastante razoável que este elemento não comparecesse – ou comparecesse bem menos – entre um grupo de professores com idades entre 21 e 30 anos, por exemplo. É natural que o envelhecimento e o passar dos anos na carreira levem os indivíduos a fazerem projeções incluindo a aposentadoria, e isso nos leva mais uma vez à conclusão um tanto evidente de que a idade impacta nas projeções que o participante apresenta no momento em que é entrevistado.

Analisar a vida dos docentes em função da idade cronológica e/ou de carreira nos remete aos estudos de Huberman (1995), que discutiu as tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário. Reunindo estudos empíricos, Huberman analisa o que entende como as cinco “fases” que caracterizam o ciclo de vida profissional dos professores, enfatizando que não acredita em uma unanimidade, ou seja, que todos os professores vivem tal sequência pela mesma ordem ou com todos os elementos, atribuindo um estatuto flexível, sugestivo e temático a todas as “fases” perceptíveis na progressão de uma vida profissional.

Segundo Huberman (1995), a fase de Entrada na carreira contempla os três primeiros anos de ensino e caracteriza-se pela Sobrevivência e pela Descoberta. A Sobrevivência refere-se à confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o que o autor chama de “choque do real”, enquanto a Descoberta é marcada pelo entusiasmo inicial, a experimentação e a sensação de finalmente ter a sua sala de aula, seus alunos e seu programa. Segundo a literatura empírica, esses dois aspectos são vividos em paralelo, de modo que a Descoberta apoia a Sobrevivência, mas é possível que um deles predomine, implicando em perfis com um só desses aspectos, como aqueles que já tem muita experiência e por isso sentem-se serenos.

A primeira fase é seguida pela fase de Estabilização. Huberman explica que nesta etapa acontecem dois movimentos, a nomeação oficial e o comprometimento definitivo: “as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente

ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” (HUBERMAN, 1995, p. 40). O comprometimento definitivo refere-se a fazer uma escolha e requer a eliminação de outras possibilidades, como um professor de artes ou de educação física que tem a possibilidade de ter uma carreira artística ou desportiva.

Na fase de Estabilização, os professores falam em libertação, emancipação e afirmação, com maior grau de independência e de pertencimento ao corpo profissional, sentimento de competência pedagógica crescente, maior confiança e conforto. Nessa fase os docentes apresentam menos preocupação com eles próprios e mais com os objetivos didáticos, sentem-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, sentem conforto por ter encontrado um estilo próprio de ensino, possuem maior flexibilidade na gestão da turma e relativizam os insucessos, sem sentir-se pessoalmente responsáveis por cada um dos planos que não dão certo.

A partir da fase de Estabilização os percursos individuais parecem divergir mais (HUBERMAN, 1995, p. 41), mas seguindo a maior frequência de respostas e observações de professores a próxima fase caracteriza-se pela Experimentação e a Diversificação. A consolidação pedagógica leva os professores a diversificarem o material didático, os métodos de avaliação, a forma de organizar os alunos, as sequências do programa, etc., ações restritas antes da Estabilização. Nesta fase da carreira os professores seriam os mais motivados, os mais dinâmicos e os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou comissões que surgem em algumas escolas. Essa motivação também pode traduzir-se na busca por mais autoridade, responsabilidade e prestígio por meio do acesso a postos administrativos (coordenação, direção, etc). Com receio de cair na rotina, o professor nesta etapa busca novos desafios, estímulos, ideias e compromissos, como projetos e outras atividades coletivas, que segundo Watts (1980, *apud* HUBERMAN, 1995, p. 42) corresponde a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

Reconhecendo as múltiplas facetas que a terceira fase possui, muitas vezes a Diversificação dá lugar a uma certa “crise”, um período em que os professores se põem em questão. Enquanto para uns é a monotonia do dia a dia em sala de aula que provoca o questionamento, para outros é provavelmente o desencanto, consequente de experiências que não deram certo ou de reformas estruturais que desencadeiam a “crise” (HUBERMAN, 1995, p. 43). Próximos do que seria a metade da carreira, em termos não muito precisos, mas que segundo o autor seria entre os 35 e os 50 anos ou entre o 15º e o 25º anos de ensino, é feito um balanço da vida profissional. Neste balanço as pessoas avaliam o que fizeram na sua vida, diante

dos objetivos e ideias dos primeiros anos, e encaram tanto a possibilidade de seguir no mesmo caminho quanto arriscarem outra carreira. Huberman destaca que não há indicações na literatura empírica que provem que a maioria dos professores passa por uma fase como esta e que, sem dúvidas, diversos fatores podem induzir ou afastar os sintomas que integram o “questionamento a meio da carreira” (1995, p. 43), como as características da instituição e as condições de trabalho, o contexto político e econômico e acontecimentos da vida familiar.

Muito frequentemente, na sequência de uma fase de questionamento os professores com idade entre 45 e 55 anos chegam à fase de Serenidade. Na descrição desta etapa temos um menor nível de ambição, de investimento e de sensibilidade, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. A serenidade em sala de aula relaciona-se à sensação de prever o que vai acontecer em sala de aula e de aceitar-se como se é. A falta de sensibilidade e o distanciamento afetivo diante dos alunos explica-se pela diferença entre as idades, pelos professores mais velhos e os alunos pertencerem a gerações diferentes e isso dificultar o diálogo. Além disso, em grande parte dos casos, diante de professores com a idade de seus pais – e não de seus irmãos mais velhos, como acontece com os professores muito jovens – os alunos criam esse distanciamento.

Na mesma faixa etária dos professores que experimentam a fase de Serenidade estão aqueles que passam pela fase de Conservantismo. As pesquisas empíricas não são homogêneas quanto a esta etapa, que por vezes aparece na sequência da fase de Serenidade e em outras a relação não é clara. Os estudos empíricos, no geral, apontam a tendência a uma maior rigidez e dogmatismo com o avançar da idade, de modo que a prudência se acentua, há uma resistência mais firme às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança de ótica geral diante do futuro etc., que se acelera com os 50 anos. Huberman (1995) reconhece um paralelismo entre esses estudos e os que se reportam especificamente aos professores, enfatizando que são “tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, por vezes, mesmo a maior parte dessas pessoas, mas nunca a totalidade de um conjunto” (HUBERMAN, 1995, p. 46), de modo que a história pessoal e o meio em que cada um se move não podem ser ignorados.

Nos professores em fim de carreira o que se observa é um maior investimento de tempo em si, nos interesses exteriores à escola e em uma vida social de maior reflexão, uma fase de Desinvestimento no trabalho. Nessa etapa desenvolvem-se tendências já manifestadas: a Serenidade dá início a um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, enquanto o Conservantismo leva a uma discordância em relação aos acontecimentos que perpassam a escola ou o sistema escolar.

Sublinhando que o que descreve são tendências centrais na carreira, em um modelo que não é linear nem rígido, Huberman esquematiza o percurso temático representado na Imagem 14. O autor chama atenção para as múltiplas ramificações no meio da carreira, que podem resultar em um caminho harmonioso ou em percursos mais “problemáticos”, que seriam:

Harmonioso

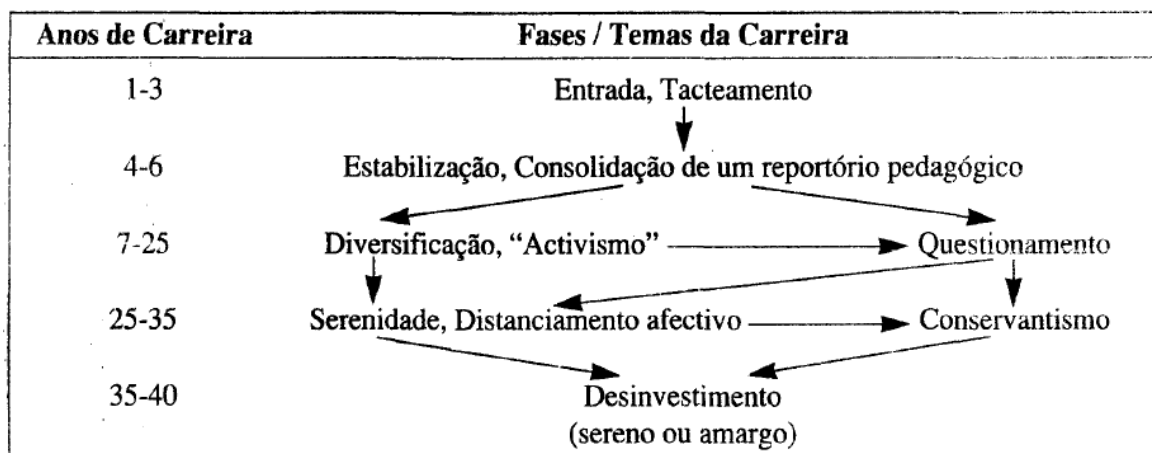
Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno

Problemáticos

Questionamento → Desinvestimento amargo

Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo

Imagem 14 – Esquema do Ciclo da Vida profissional dos professores



Fonte: Huberman (1995)

Enxergamos alguns paralelos entre o exposto por Huberman e os achados de nossa pesquisa e explicamos a seguir:

- Os professores que aplicaram o Modelo 2, centrado na *aposentadoria*, apresentam características da fase de Desinvestimento, de forma que conseguimos perceber quais deles experimentam um caminho harmonioso, com narrativas permeadas por sentimentos positivos e satisfação com a carreira construída, e quais encontram-se em um caminho mais “problemático”, marcados pela frustração e pelo desânimo.

- Muitos dos professores que aplicaram o Modelo 4, com os elementos *trabalho com a educação e família*, trazem em suas narrativas aspectos da fase de Experimentação.

Observamos, com maior nitidez em alguns casos, que alguns deles já passaram pela fase de Estabilização, aventurando-se em outras possibilidades da profissão, como assessoria de escolas, formando outros educadores e educadoras e adaptando-se às novas tecnologias. Outros professores deste grupo apresentam características anteriores à fase de Experimentação, como aqueles que estão em busca de efetivarem-se na rede.

- Os professores que aplicaram o Submodelo 5b, centrado no *trabalho com a educação com manutenção das atividades em curso*, evocam sentimentos de tranquilidade, bem-estar e conforto em relação à profissão, característicos da fase de Estabilização. Além disso, o próprio elemento *estabilidade* é bastante presente nas narrativas dos participantes deste submodelo.

- Alguns dos professores que aplicaram o Submodelo 5e, cuja particularidade são as *mudanças nas condições de trabalho*, trazem características da fase de Entrada e ainda estão conquistando os meios para se atingir à Estabilização. Por sua vez, alguns professores deste grupo e as duas professoras que aplicaram o Submodelo 5f, que trazem o elemento *atenção para a própria saúde*, parecem experimentar a fase de Questionamento, revendo as suas condições de trabalho atuais e traçando possíveis caminhos.

- Por último, as professoras que apresentaram outras dinâmicas de pensamento, revelando o desejo de afastar-se da sala de aula e iniciar uma nova carreira nos remete à fase de Questionamento. Nas narrativas percebemos as professoras avaliando aspectos da profissão docente que não lhes agrada e/ou que lhes desperta descontentamento e desmotivação.

Reforçamos que as contribuições de Huberman aqui abordadas bem como os paralelos traçados entre os modelos identificados representam tendências observadas na carreira de professores. Não acreditamos em um processo único e linear por qual todos passam, mas sim que cada experiência é única para quem a vive e significa, conforme exploramos bastante a partir dos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

Diante dos diversos resultados e discussões feitas até o momento, fica evidente para nós uma série de aspectos que se mostram fundamentais para serem trabalhados nos cursos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Para abordar esses aspectos trazemos o Item 5.5 a seguir.

5.5. A formação dos professores brasileiros

Diante do nosso material empírico e das análises que dele derivam, discutiremos algumas direções que nos parecem adequadas para uma formação que dê conta de preparar bons professores para o exercício de sua profissão. Utilizamos o adjetivo “bom” reportando-nos às contribuições do *GoodWork Project*, à descrição que os entrevistados fazem sobre o professor ideal e também às responsabilidades e preocupações que comparecem nas narrativas sobre eles mesmos e o trabalho que desenvolvem.

No item 5.3 discutimos, entre outras coisas, as correspondências entre tais caracterizações e parece-nos adequado afirmar que os princípios de Excelência, Ética, Engajamento e Empatia comparecem não só em um professor bom e ideal, mas também na projeção do que os nossos professores participantes – e reais – almejam se tornar. Dedicar-nos-emos, então, a discorrer sobre esses quatro princípios.

A começar pela Excelência, compreendemos que na profissão docente traduz-se em ter uma boa formação inicial e manter-se atualizado em relação aos avanços dos vários campos de conhecimento. Araújo et al. (2020) relaciona a Excelência do bom professor também ao que chama de Novas Arquiteturas Pedagógicas, formada por três dimensões: os conteúdos, as metodologias ativas e o papel do professor como mediador do conhecimento.

Segundo os autores, os conteúdos devem englobar dimensões éticas, de responsabilidade social e de busca da sustentabilidade, a fim de atender às necessidades das sociedades contemporâneas. Não se devem restringir, portanto, aos conteúdos curriculares aos quais estamos habituados. As metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem e possibilitam a ressignificação dos tempos e espaços da escola. Quando a aprendizagem se organiza em diversos espaços e tempos, a partir de problemas e projetos, a colaboração torna-se indispensável. Por último, a atuação do professor como mediador do conhecimento viabiliza o protagonismo do aluno.

Concordamos com o relatório da Unesco (2022) ao apontar três tipos de conhecimento docente: o conhecimento das disciplinas de ensino, o conhecimento didático-pedagógico e o conhecimento profissional docente. Este último, “é construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual sobre um repertório crescente de experiências” (UNESCO, 2022, p. 81) e parece-nos importante que a reflexão e o compartilhamento entre pares sejam incentivados desde a formação inicial docente. Em relação às metodologias ativas, o relatório explica que:

Os professores lideram a criação de conhecimento quando se envolvem com os estudantes em pesquisa-ação, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos, ou na experimentação de novas técnicas. Esses processos devem formar a base para programas de iniciação e para a integração de professores iniciantes na profissão ao lado de uma comunidade colaborativa de colegas. (UNESCO, 2022, p. 84).

Em relação ao princípio da Ética no contexto dos professores, Araújo et al. (2020) apontam que algumas virtudes devem ser valorizadas no exercício profissional, como a honestidade, o rigor, o equilíbrio, a justiça, o respeito e outras características a serem definidas coletivamente. Porém, a aprendizagem de valores éticos, princípios e condutas morais não se dá da mesma forma que a matemática, por exemplo, como destaca Carvalho (2002).

Esclarecendo que a educação ética não é uma tarefa de especialistas, Carvalho (2002) explica que ela é fruto de uma ação conjunta e contínua de todo o entorno social, visto que é na convivência difusa com aqueles que nos cercam que construímos os nossos valores:

A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los [valores subjacentes à ciência e à educação escolar] como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação. (CARVALHO, 2002, p. 166)

O que vemos no trabalho de Siqueira e Freitas (2021), porém, é que não há uma ideia hegemônica entre os professores brasileiros a respeito do papel da escola na educação em valores. De acordo com Tognetta e Daud (2018), para que os docentes possam contribuir com o desenvolvimento moral de seus alunos é indispensável que o seu processo formativo propicie oportunidades de refletir sobre questões morais, compreender as implicações pedagógicas da moralidade, aprender sobre a construção de ambientes cooperativos e a utilização de estratégias mais assertivas para a resolução de conflitos.

Em sua obra “Ética e Valores: Métodos para um Ensino Transversal”, o professor Josep Maria Puig (1998) traz uma diversidade de sugestões metodológicas que objetivam construir consciências morais autônomas, a percepção e o controle dos sentimentos e emoções e a competência dialógica. No final da obra, Puig aponta respostas para uma dúvida com a qual todos os professores que tentam trabalhar conteúdos morais se deparam: Qual deve ser a postura do professor diante de discussões morais? Ao educador cabe um papel de neutralidade ou de parcialidade?

Puig (1998) explica que a atitude do educador ao aplicar os métodos e técnicas da educação moral exerce grande influência no êxito ou fracasso do processo educativo. O tato do educador é uma das condições essenciais na obtenção de um bom clima de debate, por exemplo.

Diante de debates que implicam controvérsias de valor, Puig (1998) afirma que a atitude do professor não é só condição do êxito educativo, mas um dos aspectos mais importantes em qualquer proposta de educação moral. Evitando respostas simples, categóricas e fechadas a questionamentos complexos, o professor avalia que os elementos e variáveis de cada situação devem ser levados em consideração, a começar com a classe de valores que entram em jogo na discussão:

Naqueles casos em que entram em jogo valores tais como o respeito, a igualdade, a justiça, o diálogo, a solidariedade, a abertura aos demais ou a democracia [...] consideramos que o adulto deve manifestar-se a favor de tais valores. Mesmo que isso não exclua a possibilidade de usar outros procedimentos como estratégias para reforçar esses valores, nem exclua tampouco a possibilidade de que tais valores possam ser discutidos. (PUIG, 1998, p. 187)

Nesse sentido, Couto (2019) aponta que a formação de professores tem o potencial de contribuir “para que os docentes se sintam aptos para trabalhar com valores, motivando-os para se envolverem em práticas que visem desenvolver a moralidade” (SIQUEIRA E FREITAS, 2021, p. 3).

Relacionadas à Ética estão a Ética do cuidado e a Empatia. Parece-nos importante que os professores experimentem uma formação que alimente uma ética do cuidado, de modo que posteriormente eles possam reproduzir o que vivenciaram. Isso implica em uma pedagogia baseada em abordagens participativas e cooperativas, que não se restrinja à aprendizagem cooperativa dentro da sala de aula, expandindo-se para outras salas e comunidades de aprendizagem (UNESCO, 2022).

Apresentando atividades que atrelam a resolução de conflitos à ética do cuidado, Sastre e Moreno (2002) explicam que há duas morais enraizadas na mente da maioria das pessoas: a primeira regida pela razão, direcionada a estranhos e, portanto, para a vida pública; e a segunda regida pelo coração, direcionada a amigos, familiares e a sua vida privada. Isso nos leva a julgamentos diferentes diante de eventos muito semelhantes e muitas vezes não temos consciência sobre a mudança de critérios. As estratégias que as autoras propõem para isso tem como lema “aprender a desfrutar e a construir, direta e indiretamente, o bem-estar próprio e alheio, sem exclusões de nenhuma ordem.” (SASTRE e MORENO, 2002, p. 242).

As propostas de Sastre e Moreno (2002) almejam auxiliar os estudantes a superar a dicotomia entre pensamentos e sentimentos, dando espaço para que se entenda que eles não podem ser dissociados no funcionamento mental ao mesmo tempo em que se oferece novas possibilidades de analisar – e, portanto, uma nova maneira de interpretar – experiências

pessoais. As atividades apresentadas contemplam a satisfação pessoal decorrente de se ajudar alguém, a conscientização sobre a generosidade, a elaboração de competências para pedir ajuda e o compartilhar de expectativas. Segundo as autoras, a satisfação pelas conquistas alcançadas com essas atividades têm o potencial de resultar em uma classe que preze por relações harmônicas, generosas e solidárias entre todos os seus membros.

Por fim, o Engajamento na profissão docente envolve gostar de ser professor e o sentimento de autorrealização (ARAÚJO et. al, 2020), articulados em um projeto de vida em que o trabalho com a educação comparece como um elemento importante. Para isso entendemos que é importante que a formação de professores ofereça oportunidades para os graduandos construir e desenvolverem projetos de vida éticos.

O trabalho com projetos de vida no ensino superior já é discutido por algumas pesquisas, em um panorama que entende que o objetivo final da faculdade é conduzir os seus alunos a uma vida próspera – e prosperar não é sinônimo de ter um emprego estável e bem remunerado. O projeto de vida entra como um dos elementos que se enxerga como parte de uma boa vida, organizando as metas, dando energia, motivação, resiliência e bem-estar psicológico e físico ao longo da vida, além de estar associado ao sucesso acadêmico (COLBY, 2020).

Colby (2020) cita currículos que buscam desenvolver projetos de vida dando oportunidades aos alunos de refletirem sobre quem eles são e o que eles querem da vida, como podem desenvolver seus chamados e compromissos e o que eles entendem como implicação de uma vida com propósito e satisfação. Reconhecendo que os programas muitas vezes compreendem de forma equivocada alguns aspectos do desenvolvimento de projetos de vida, a autora esclarece alguns deles.

Em primeiro lugar, Colby (2020) explica que os projetos de vida são desenvolvidos – e não descobertos prontos. É comum a ideia de que interesses e paixões estão lá o tempo todo esperando para serem revelados, o que segundo O’Keefe, Dweck e Walton (2018, *apud* COLBY, 2020) diminui o envolvimento com novas áreas e leva à perda de entusiasmo diante dos desafios, por conta da sensação de que talvez se tenha escolhido o campo errado. Colby também ressalta que o desenvolvimento de propósito em uma área não impede compromissos propositais em outras, de modo que muitas pessoas têm múltiplos projetos de vida ao mesmo tempo e evoluem compromissos, propósitos e paixões ao longo da vida (MORLON et al., 2019 *apud* COLBY, 2020).

Em relação ao desenvolvimento da preocupação além de si, Colby (2020) explica que as instituições educativas podem apoiar e construir a partir do que já existe, aproveitando as curiosidades dos alunos e ajudando-os a aprofundar o conhecimento e ampliar a sua compreensão sobre de que maneira eles podem contribuir em sua área de interesse. Quanto ao desenvolvimento de um compromisso duradouro, a autora releva que indivíduos altamente comprometidos moralmente possuem as suas preocupações morais e cívicas como centrais para o próprio senso de quem são: “Quando o engajamento ativo é combinado com reflexões sobre seu significado e seu lugar no senso de si mesmo, o compromisso é ainda mais aprofundado e estabilizado” (COLBY, 2020, p. 25).

Seguindo, Colby aborda a complicada relação entre projeto de vida e profissão. Ela avalia que compreender a amplitude de opções dentro e entre as áreas pode ser útil, especialmente para os muitos alunos de graduação que chegam à faculdade com um futuro profissional específico em mente. A autora cita o exemplo de um curso de graduação em administração de empresas, que está ajudando os alunos a entender o significado, o impacto e os contextos sociais mais amplos de sua área escolhida. Em uma das estratégias os alunos são levados a considerar uma ampla variedade de contextos e funções de negócios, as exigências desses contextos e funções e valorizam como essas demandas e oportunidades se alinham ou não às suas próprias crenças e projetos de vida. São feitas discussões de caso, redação e leituras e nesse processo os alunos conectam questões de carreira a questões sobre quem eles querem se tornar e o que, para eles, seria uma vida profissional significativa (COLBY, 2020).

Por fim, Colby (2020) ressalta a importância de os projetos de vida serem éticos, o que implica que educar para um propósito deve andar de mãos dadas com educar para o crescimento moral, abordando objetivos de desenvolvimento como humildade, sabedoria, respeito pela verdade e pelos princípios morais fundamentais. Neste sentido, o Engajamento encontra a Ética aqui já discutida.

Acreditamos que as considerações acima configuram-se em um importante primeiro passo para estarmos mais perto de uma educação de qualidade e conduzida por profissionais excelentes, éticos, empáticos, engajados e que possuam o trabalho com a educação como parte importante de seus projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

Encerramos esse trabalho avaliando que os objetivos traçados foram atingidos. Isso não significa dizer, porém, que a nossa pesquisa chegou ao fim. Aliás, quando as pesquisas chegam ao fim? Quando o assunto se esgota e todas as perguntas encontram respostas? É possível que isso aconteça em um mundo que não para, descobertas são feitas todos os dias e viver em sociedade se torna cada vez mais complexo? Não estamos certos de que, especificamente no campo da psicologia e educação, as pesquisas encontram um ponto final.

Ao longo do percurso realizado em nosso estudo foi possível discutir diversas questões que nos são muito caras, como os objetivos da educação básica, a implementação de projetos de vida nas escolas brasileiras, a formação de professores, o impacto da pandemia de Covid-19 nos projetos de vida dos docentes, a dimensão social da profissão e o ciclo profissional e pessoal do professor.

Diante da identificação e análise dos projetos de vida dos professores entrevistados, bem como dos valores que subjazem esses projetos, optamos por discutir temáticas que consideramos relevantes para complementar a nossa investigação. Não poderíamos, por exemplo, ignorar a pandemia de Covid-19, contexto em que os nossos questionários foram respondidos e que impactou profundamente as escolas e, conseqüentemente, a vida dos professores como um todo – não só o seu trabalho.

Nossos resultados apontam que o compromisso social é um valor muito presente nos projetos de vida dos docentes brasileiros, o que nos levou a discutir as responsabilidades docentes, a ética do cuidado na educação e as concepções dos entrevistados acerca do que entendem como um professor ideal. Este último item nos permitiu um diálogo com os estudos de Gardner, Csikszentmihalyi e Damon a respeito

do bom trabalho. Os princípios de excelência, ética, engajamento e empatia são apontados nas narrativas dos participantes e concluímos as nossas discussões indicando caminhos para que a formação de professores dê conta de preparar bons professores.

Esperamos que a presente pesquisa ofereça subsídios para novas investigações, uma vez que os estudos envolvendo as temáticas aqui abordadas ainda são escassos no Brasil, principalmente em relação ao trabalho com projetos de vida no Ensino Superior. Longe de esgotarmos esse assunto, percebemo-nos não diante de um fim, mas de novos desafios. Desafios que devem ser acompanhados por esperança, a esperança do verbo esperar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, M. C. et al. *Youth purpose interview protocol. Unpublished instrument.* Unpublished instrument. Stanford: Stanford Center on Adolescence, 2006.

ARANTES, V., GUEDES, B., BOLSARIN, R., PÁTARO, C., ARAÚJO, U., & PINHEIRO, V. (2022, Julho 20–23). *What are the Values and Purpose of Brazilian K-12 Teachers?* [Apresentação de pôster em Conferência]. 48th Association for Moral Education Conference and 16th Asia Pacific Moral Education Conference, Manchester, Reino Unido. <https://virtual.oxfordabstracts.com/#/event/1708/poster-gallery/grid?sort=titles¤t=233>

ARANTES, V. ; SEIXAS, B. G. *Projetos de vida de professores frente à pandemia da covid-19: entre sentidos e significados.* In D'AURIA-TARDELI, D (org) *Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ARANTES, V. *O psiquismo humano e a teoria dos modelos organizadores do pensamento.* Revista Nupem, Campos Mourão, v. 5, n. 9, p. 51-66, 2013.

ARANTES, V. (org); ARAÚJO, U. ; PUIG, J. *Educação e valores: Pontos e Contrapontos.* São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U., ARANTES, V., PINHEIRO, V. *Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais.* Summus Editorial, 2020.

ARAÚJO, U. *Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação.* São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, V. *O conceito de currículo oculto e a formação docente –* Revista de Estudos Aplicados em Educação, vol. 3, n. 6, p. 29-39, Jul/Dez 2018.

BECHARA, A. *O papel positivo da emoção na cognição.* In ARANTES, V (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL (2021a). Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 de jul. 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL (2021b). Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022*, 16 de jul 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRITO, I; PURIFICAÇÃO, M. *Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo*. – Revista CESUMAR, vol. 22, n. 2, p. 387-402, Jul/Dez 2017.

BRONK, K. *Purpose in Life: a critical component of optimal human development*. Springer International Publisher, 2014. (livro digital)

BRONK, K.; RICHES, B. & M., S. Claremont Purpose Scale: A Measure that Assesses the Three Dimensions of Purpose among Adolescents. *Research in Human Development*, 1-17, 2018.

CAPARROZ, A. *A psicologia da educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CARVALHO, J. *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* – Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação, Campinas, vol. 13, n. 3, p. 39, 2002.

CARVALHO, J. *Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia*. Educação & Realidade [online]. 2020, v. 45, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109144>>.

CARVALHO, M. *Perfil do professor da Educação Básica*. Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41, Brasília- DF: Inep/Mec 2018.

COLBY, A. *Purpose as a Unifying Goal for Higher Education*. Journal of College and Character. 2020. 21:1, 21-29, DOI: 10.1080/2194587X.2019.1696829.

CRUMBAUGH, J. C., & MAHOLICK, L. T. An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, p. 200–207, 1964.

CUNHA, D. *Projeto de vida e constituição da identidade: um estudo com diretores de escola pública*. 2009. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo, Summus, 2009.

DANZA, H. *Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRANKL, V. (1946). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARDNER, H. *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais*. Porto Alegre: Bookman, 2009, p.13-30.

GARDNER, H. *Good Work: where excellence and ethics meet*. International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy, v. 1, n. 1, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2a ed., pp. 31-61). Porto, Portugal: Porto, 1995

INEP-MEC. *Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2020*. Brasília- DF: INEP-MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em 27 de abril de 2021.

INHELDER, B.; DE CAPRONA, D. *Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois “indissociáveis”*. In INHELDER, B. et al. O desenrolar das descobertas da criança: pesquisa acerca das microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOBO, M. *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Mogi das Cruzes – SP: Instituto Lobo: 2012.

MALIN, Heather. *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning*. Cambridge: Harvard Education Press, 2018.

MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

MORENO, M.; SASTRE, G. *Como construímos universos: amor, cooperação e conflito*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORENO, M.; SASTRE, G. *Por qué vemos dinosaurios en las nubes: De las sensaciones a los modelos organizadores del pensamiento*. Barcelona: Gedisa Editorial , 2020.

MUCH, L. *Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.

NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. K. *Teaching moral character: Two alternatives for teacher education*. *The Teacher Educator*, 43(2), 156–172, 2008.

NODDINGS, N. *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, University of California Press, 1984.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In NÓVOA, A.(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 22 de abril de 2021.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), p.198-208, 2019.

PAIVA, M.; PRETTE, Z. *Crenças Docentes e Implicações para o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); vol. 13, n. 1, 75-85, 2009.

PARRA, A. *Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2019.tde-19092019-154941

PÁTARO, C. *Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: Um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PATTO, M. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeio, 2015.

PIAGET, J. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

PINHEIRO, V. *Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola*. In: 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019, Niterói, Trabalho GT20 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019. v. 1. p. 1-7.

PUIG, J. *Ética e valores: métodos para o ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RANCI, C. *Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais*. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAID, T. O luto na pandemia: laboratório da USP estuda e orienta sobre o fim da vida. In: O luto na pandemia: laboratório da USP estuda e orienta sobre o fim da vida. JORNAL DA USP, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/o-luto-na-pandemia-laboratorio-da-usp-estuda-e-orienta-sobre-o-fim-da-vida%E2%80%8B/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

TAWANE, N. “Os alunos estão sendo enganados com o novo ensino médio”, afirma pesquisador e pesquisador. *Brasil de fato*, 24 jan 2022. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2022/01/24/os-alunos-estao-sendo-enganados-com-o-novo-ensino-medio-afirma-pesquisador-e-professor>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

TOGNETTA, L., & DAUD, R. *Formação docente e superação do bullying: Um desafio para tornar a convivência ética na escola*. *Perspectiva*, 36, 369-384, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p369>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Fundación SM. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VERDUCCI, S. A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, 29(1), 87-99, 2000.

VERDUCCI, S. A capacidade de responder. In Gardner, H. (Ed.). *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais*. Bookman, 2008.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO APLICADO

P1) Termo de consentimento livre e esclarecido.¹⁹

P2) A sua participação nessas pesquisas é anônima. Como são dois questionários independentes, mas integrados, precisamos que você crie um pseudônimo para que possamos identificar as suas respostas nas duas pesquisas. O meu pseudônimo é: _____.

P3) Escreva três coisas que são mais importantes para você. Escreva em ordem de importância, do mais importante para o menos importante, bem como explique a razão pela qual escolheu cada uma delas.

P4) Como essas coisas motivam e direcionam você no seu dia-a-dia? Descreva com detalhes como você se sente em relação a elas.

P5) Escreva três coisas que são mais importantes para você na profissão (se já exerce a carreira de educação ou se pretende segui-la). Escreva em ordem de importância, do mais importante para o menos importante, bem como explique a razão pela qual escolher cada uma delas.

P6) Como essas coisas voltadas para sua escolha profissional motivam e direcionam você no seu dia-a-dia? Descreva com detalhes como você se sente em relação a elas.

P7) Do que você mais gosta no trabalho na área da educação? E do que você menos gosta? Explique detalhadamente suas razões.

P8) Quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a eles?

P9) Conte-nos sobre os seus projetos de vida, descrevendo com detalhes os seus pensamentos, sentimentos e ações a respeito deles.

¹⁹ Condição necessária para os participantes terem acesso ao questionário.

P10) O que você tem feito no seu dia a dia para alcançar estes projetos de vida que descreveu na questão anterior?

P11) Na sua opinião, como seria o professor ideal? Descreva com detalhes suas características, suas preocupações e suas responsabilidades.

P12) Você tem clareza sobre seu projeto de vida?

- Nenhuma clareza Pouca clareza Mais ou menos
 Muita clareza Total clareza

P13) Você tem clareza sobre o que dá sentido para sua vida?

- Nenhuma clareza Pouca clareza Mais ou menos
 Muita clareza Total clareza

P14) Você tem clareza do que faz a sua vida valer a pena?

- Nenhuma clareza Pouca clareza Mais ou menos
 Muita clareza Total clareza

P15) Você se sente confiante de que encontrou ao menos um projeto de vida satisfatório para você?

- Nada confiante Pouco confiante Mais ou menos
 Bem confiante Totalmente confiante

P16) Você trabalha para alcançar seus objetivos de longo prazo?

- Não trabalho nem um pouco Trabalho pouco Trabalho mais ou menos
 Trabalho muito Trabalho extremamente

P17) Você tem se esforçado para tornar seus objetivos uma realidade?

- Não me esforço quase nada Esforço-me pouco Esforço-me mais ou menos
 Esforço-me muito Esforço-me extremamente

P18) Você está engajado(a) em atingir os planos que estabeleceu para sua vida?

- Nem um pouco engajado(a) Pouco engajado(a) Mais ou menos engajado(a)
 Muito engajado(a) Extremamente engajado(a)

P19) Suas atividades diárias contribuem para que você alcance seus objetivos de longo prazo?

- Nenhuma das minhas atividades diárias Poucas das minhas atividades diárias
 Algumas das minhas atividades diárias A maioria das minhas atividades diárias
 Todas as minhas atividades diárias

P20) Você busca contribuir para a construção de um mundo melhor?

- Quase nunca Uma vez ou outra Às vezes
 Frequentemente Quase sempre

P21) Faz parte de suas preocupações diárias deixar um mundo melhor para as gerações futuras?

- Quase nunca Uma vez ou outra Às vezes
 Frequentemente Quase sempre

P22) O quanto é importante para você tornar o mundo um lugar melhor?

- Não é importante Um pouco importante Mais ou menos importante
 Muito importante Extremamente importante

P23) Você busca desenvolver um trabalho que influencia positivamente os outros?

- Quase nunca Uma vez ou outra Às vezes
 Frequentemente Quase sempre

P24) Você acredita que para realizar um bom trabalho precisa sentir prazer em fazê-lo?

- Não acredito nem um pouco Acredito um pouco Acredito mais ou menos
 Acredito bastante Acredito plenamente

APÊNDICE B

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO ESTUDO: "Projetos de vida de professores".

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes, Universidade de São Paulo.

DESCRIÇÃO: Você está convidado a participar de uma pesquisa sobre projetos de vida de professores. Se você concordar em participar deste estudo, pedimos-lhe para responder a um questionário composto por questões abertas e de múltipla escolha.

RISCOS E BENEFÍCIOS: Não existem riscos associados a este estudo. Não existem benefícios pessoais a partir deste estudo, exceto que esta pode vir a ser uma experiência agradável e que lhe permite refletir sobre seus projetos de vida e seu trabalho docente.

TEMPO DE PARTICIPAÇÃO: O questionário leva em média 30 minutos para ser respondido. Este, portanto, será o tempo que você necessitará para participar desta pesquisa.

DIREITOS DO SUJEITO/PARTICIPANTE: Se você leu este formulário e decidiu participar desta pesquisa, por favor, compreenda que a sua participação é voluntária e você tem o direito de retirar o seu consentimento ou de desistir de participar a qualquer momento sem penalidades. Você tem o direito de se recusar a responder às perguntas. Sua privacidade será mantida em todas as publicações de dados resultantes deste estudo.

INFORMAÇÕES PARA CONTATO: Se você tiver qualquer dúvida sobre este estudo, os seus procedimentos, riscos e benefícios, ou sobre as formas de tratamento de dados, você poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Profa. Valéria Arantes: varantes@usp.br. Se você não estiver de acordo com a maneira de realização deste estudo, se tiver dúvidas, reclamações ou questões gerais sobre a investigação ou ainda sobre seus direitos como um sujeito da pesquisa, entre em contato conosco.

Concordo em participar da pesquisa.

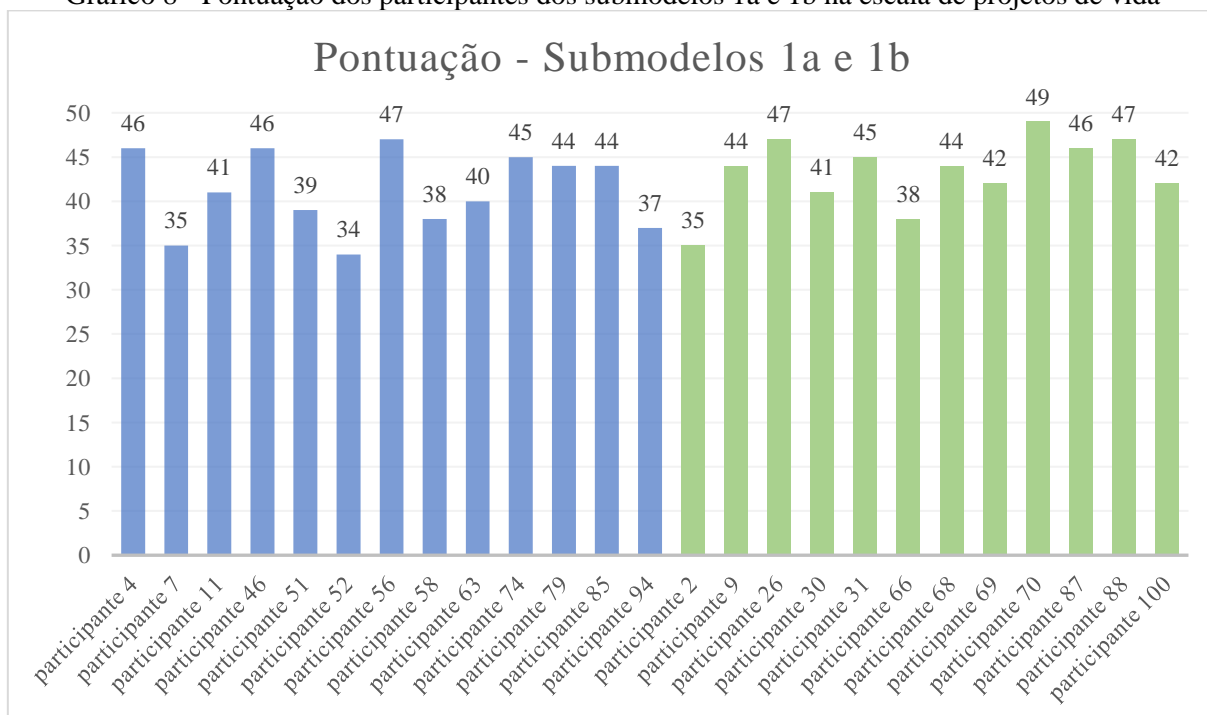
Não concordo em participar da pesquisa.

2. A sua participação nessas pesquisas é anônima. Como são dois questionários independentes mas integrados, precisamos que você crie um pseudônimo para que possamos identificar as suas respostas nas duas pesquisas. O meu pseudônimo é: _____.

APÊNDICE C

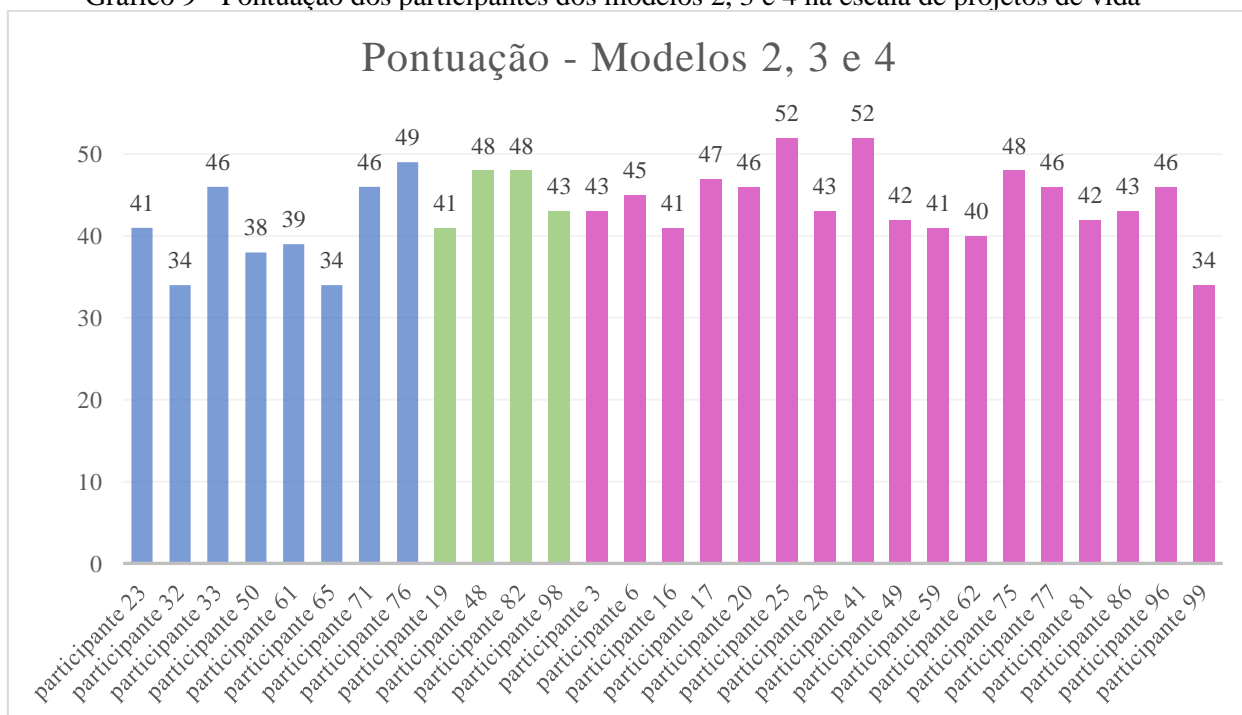
GRÁFICOS DE PONTUAÇÃO – ESCALA DE PROPÓSITO DE VIDA

Gráfico 8 - Pontuação dos participantes dos submodelos 1a e 1b na escala de projetos de vida



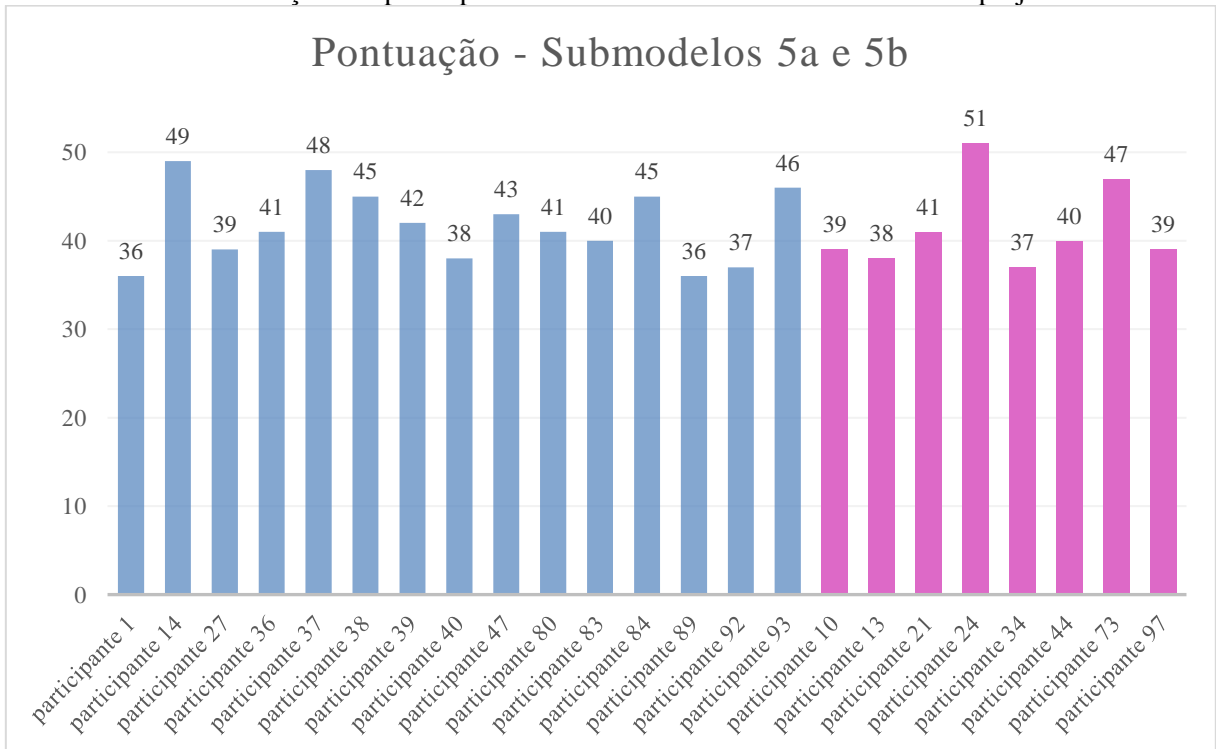
Submodelo 1a – Em azul; Submodelo 1b – Em verde.

Gráfico 9 - Pontuação dos participantes dos modelos 2, 3 e 4 na escala de projetos de vida



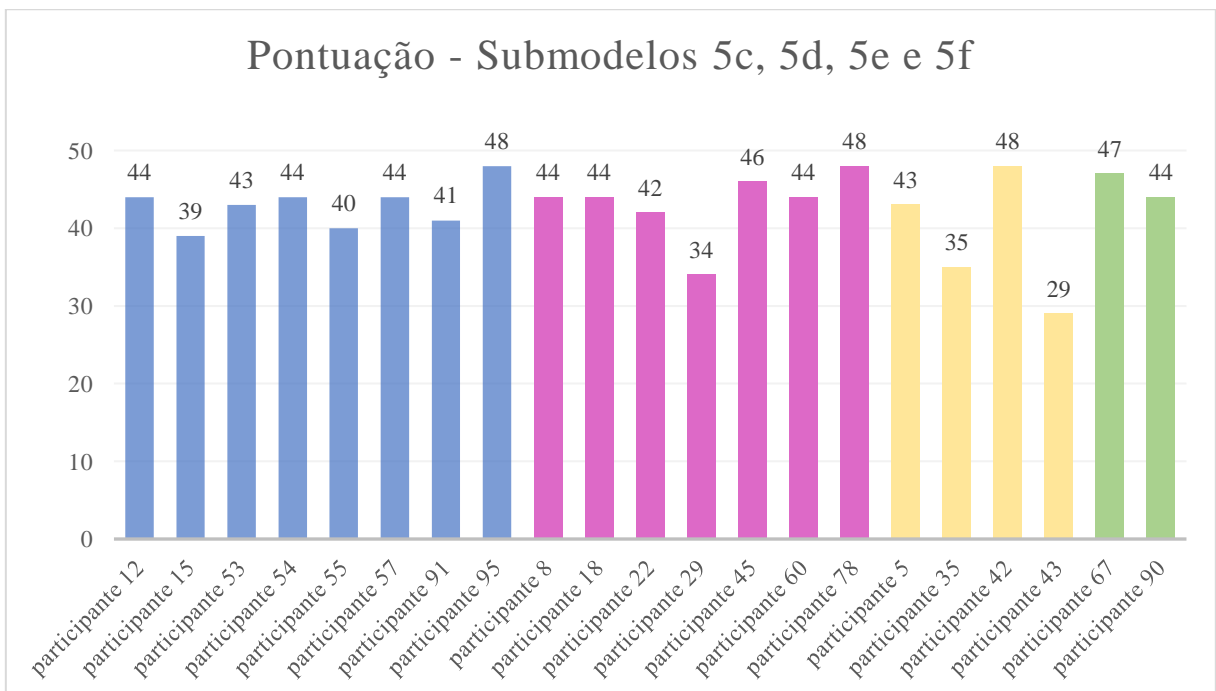
Modelo 2 – Em azul; Modelo 3 – Em verde; Modelo 4 – Em rosa.

Gráfico 10 - Pontuação dos participantes dos submodelos 5a e 5b na escala de projetos de vida



Submodelo 5a – Em azul; Submodelo 5b – Em rosa.

Gráfico 11 - Pontuação dos participantes dos submodelos 5c, 5d, 5e e 5f na escala de projetos de vida



Submodelo 5c – Em azul; Submodelo 5d – Em rosa; Submodelo 5e – Em amarelo; Submodelo 5f – Em verde.