

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

ANNA KAROLINA SANTORO BORGES

**PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES**

**CAMPINAS
2023**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA**

ANNA KAROLINA SANTORO BORGES

**PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida – PUC – Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.

**CAMPINAS
2023**

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

150.7 Borges, Anna Karolina Santoro
B732p

Projetos de vida no contexto educacional público: concepções de professores e
estudantes / Anna Karolina Santoro Borges. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

227 f.: il.

Orientador: Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,
2023.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia - estudo e ensino . 2. Psicologia educacional - Escolas públicas. 3.
Professores - Escolas públicas. I. Dellazzana-Zanon, Letícia Lovato. II. Pontifícia
Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

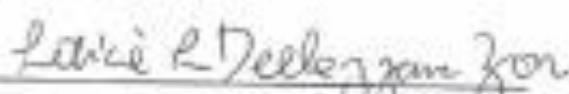
23. ed. CDD 150.7

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

ANNA KAROLINA SANTORO BORGES

PROJETOS DE VIDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO: CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Tese defendida e aprovada em 24/02/2023 pela
Comissão Examinadora



Profa. Dra. Leticia Lovato Dellacozano-Zanon

Orientadora da Tese e Presidente da Comissão
Examinadora

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



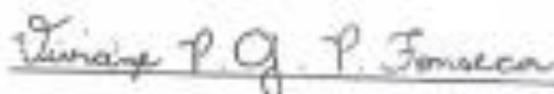
Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano Primi

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

Universidade de São Paulo (USP)



Profa. Dra. Andressa Molina Becker da Silva

Universidade de Sorocaba (Uniso)

Esta tese é dedicada àqueles que mais me ensinaram sobre projetos de vida:

Antonio Borges Jr (in memorian), Mafalda Del Pozzo Borges (in memorian)

Eustáchio Santoro (in memorian), Nilva Anna Salaorni Santoro

Vanderlei Borges e Thaís Helena Santoro Borges

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sem o qual nada disto teria sido possível.

À minha família, pela ajuda infinita, sem a qual eu não teria forças para realizar mais este trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, que sempre esteve empenhada no meu crescimento acadêmico e profissional.

Ao Murilo Fernandez, pela ajuda com o *software* IraMuTeq.

Ao querido amigo Carlos Henrique da Silva, por todas as informações compartilhadas, atenção dispensada, ajuda infinita e ombro amigo nas piores horas.

Aos colegas-amigos de grupo de Pesquisa Anne, Jéssica, Patrick, Christian, Gabriela, Bruna, Pedro, Carolina, Mary, Lidiane...

À Profa. Dra. Vera Trevisan por me ensinar na teoria e na prática a inclusão no sentido mais amplo da palavra, serei sempre grata por me incluir.

À Profa. Sonia Enumo pela generosidade acadêmica.

Às Profas Dras. Jussara Tortella e Denise Tardeli por tantas contribuições desde a qualificação desta tese.

Às Profas. Dras. Viviane Pinheiro e Jenny Menon Mariano por ampliarem meus horizontes de pesquisadora.

Às Professoras Dras. Raquel Guzzo, Andressa Becker e Tatiana Nakano Primi pelo cuidado para com a minha tese.

À Maria Amélia Gonçalves, Eliana Oliveira e Profa. Dra. Vera Cury por todo cuidado e paciência comigo.

Aos amigos Hórus de Oliveira, Angela Mello e Larissa da Graça Rosolen por terem estado comigo ao longo desses anos.

Às pessoas especiais Andreza Ferro, Jane Azevedo e Dra. Juliana Souto Grando

À Diretoria de Ensino de Estado Regional das duas cidades pesquisadas da Região Metropolitana de Campinas, principalmente à supervisora e ao dirigente de ensino.

Aos gestores, coordenadores, professores e estudantes que aceitaram participar da pesquisa e embarcaram comigo nesta deliciosa viagem.

À PUC Campinas pelo acolhimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

"Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou. Tempo de matar e tempo de curar; tempo de demolir e tempo de construir. Tempo de chorar e tempo de rir; tempo de gemer e tempo de dançar. Tempo de atirar pedras e tempo de juntá-las; tempo de abraçar e tempo de apartar-se. Tempo de procurar e tempo de perder; tempo de guardar e tempo de jogar fora. Tempo de rasgar e tempo de costurar; tempo de calar e tempo de falar. Tempo de amar e tempo de odiar; tempo de guerra e tempo de paz."

Eclesiastes 3,1-8

“C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante”.

Antoine de Saint-Exupéry

“When we are no longer able to change a situation, we are challenged to change ourselves”.

Viktor Frankl

RESUMO

O projeto de vida tem estado presente na Educação de vários países e, recentemente, foi inserido no sistema educacional brasileiro, incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como uma temática obrigatória a ser trabalhada no Ensino Médio. A Base Nacional Curricular Comum o coloca como uma das dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua vida escolar. Sabe-se que para o professor estar apto a fomentar o projeto de vida nos estudantes é importante que o trabalho docente faça parte de seu próprio projeto de vida. Dessa forma, a partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, o problema de pesquisa que se pretendeu responder foi: Qual é o papel da docência no projeto de vida de professores polivalentes e especialistas? Com base nessa questão de pesquisa, o objetivo geral da tese foi compreender qual o papel da docência no projeto de vida de professores polivalentes, especialistas e da disciplina Projeto de vida. O estudo justifica-se pela relevância do tema e pela recém incorporação do projeto de vida na legislação educacional brasileira. Realizou-se uma pesquisa de caráter quali-quantitativa organizada em quatro estudos. O objetivo do estudo 1 foi compreender as concepções dos professores que ministraram a disciplina Projeto de Vida no ano de 2021 no Ensino Fundamental II. Participaram desse estudo 10 professores da disciplina Projeto de Vida da rede estadual de ensino de duas cidades do interior do Estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas de forma presencial. O objetivo do estudo 2 foi compreender de que forma a docência faz parte do projeto de vida dos professores polivalentes e especialistas. Participaram desse estudo 26 professores da rede estadual de duas cidades do interior do Estado de São Paulo, dos quais 13 eram professores polivalentes (generalistas) e 13 eram especialistas. Foram realizadas entrevistas presenciais e on-line. O objetivo do estudo 3 foi compreender quais características dos professores mais auxiliam os estudantes a pensarem ou mesmo construir seus projetos de vida, a partir da percepção dos próprios estudantes. Participaram 56 estudantes do Ensino Fundamental II e todas as entrevistas foram presenciais. Os dados dos três primeiros estudos foram analisados por meio do *software* IraMuTeq. O objetivo do estudo 4 foi comparar as características que mais podem fomentar o projeto de vida nos estudantes autopercebidas pelos professores com as características dos professores descritas pelos estudantes, a partir dos dados obtidos nos estudos 1, 2 e 3, por meio de Análise Temática. O *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* foi utilizado para assegurar a qualidade da pesquisa. Em relação ao estudo 1, os resultados indicaram que a docência é muito significativa e faz parte dos projetos de vida dos professores da disciplina Projeto de Vida. As concepções desses professores sobre a disciplina são mais subjetivas, oriundas da percepção de sua prática, sem menção ao embasamento teórico disponível sobre projetos de vida na literatura. Esse resultado indica que os participantes não têm acesso ou não conhecem as definições de teóricos sobre o tema, o que sugere que a formação oferecida sobre projetos de vida possa ter sido deficitária. No que se refere ao estudo 2, os resultados indicaram que os projetos de vida dos professores se relacionam à docência, como continuar se preparando, estudando para se aprimorar na docência, adaptar conteúdos de cursos de outras áreas ou segmentos para utilizar na escola e buscar contribuir com os estudantes. Esse resultado é positivo, pois sabe-se que quando a docência faz parte do projeto de vida do professor mais ele tem condições de trabalhar com os projetos de vida de seus estudantes. Em relação ao estudo 3, os resultados indicaram que a maioria dos estudantes se mostrou influenciada por seus professores, não somente os da disciplina Projeto de Vida, mas também os de outras disciplinas. Os participantes consideram como mais influentes os professores que mais os ajudam ou, os que, por alguma razão, são significativos em suas vidas. Em relação ao estudo 4, os dados indicaram que houve certa coerência entre as características que mais podem fomentar o projeto de vida nos estudantes autopercebidas pelos professores com as características dos professores descritas pelos estudantes. Esta tese contribui para auxiliar profissionais de diferentes áreas, em especial, da

Psicologia e da Educação, no que se refere à temática projeto de vida e promove interlocução entre os conhecimentos dessas duas áreas. Sugere-se que estudos futuros envolvam grupos focais com professores e estudantes que visem promover conhecimento que sirva para melhor aproveitar a disciplina Projeto de Vida e subsidiar ações didáticas para fins de Educação com projeto de vida.

Palavras-chave: Projeto de vida. Professores. Docência. Escola pública

ABSTRACT

Life purpose has been present in Education in several countries, and recently, it was inserted in the Brazilian educational system, incorporated in the Law of Guidelines and Bases of Education, as a mandatory theme to be worked on in High School. Furthermore, the National Common Curricular Base places it as one of the ten competencies to be developed by students throughout their entire school life. It is known that for the teacher to be able to encourage the students' life purpose, it is essential that the teaching work is part of their life purpose. Thus, from the perspective of Developmental Psychology, the research problem intended to be answered was: What is the role of teaching in the life purpose of polyvalent teachers and specialists? Based on this research question, the general objective of the thesis was to understand the role of teaching in the life purpose of polyvalent teachers, specialists, and the life purpose discipline. The study is justified by the theme's relevance and the recent incorporation of the life purpose in Brazilian educational legislation. Qualitative and quantitative research was carried out, organized into four studies. The objective of study 1 was to understand the conceptions of teachers who taught the life purpose subject in the year 2021 in Elementary School II. The study included ten teachers from the life purpose discipline of the state education network in two cities in the State of São Paulo interior. The interviews were carried out in person. The objective of study 2 was to understand how teaching is part of the life purpose of polyvalent and specialist teachers. Twenty-six teachers from the state network of two cities in the interior of the State of São Paulo participated in this study, of which 13 were polyvalent teachers (generalists) and 13 were specialists. Face-to-face and online interviews were conducted. The objective of study 3 was to understand which characteristics of teachers most help students think or even build their life purpose based on the student's perception. 56 Elementary School II students participated, and all interviews were face-to-face. Data from the first three studies were analyzed using the IraMuTeq software.

The objective of study 4 was to compare the characteristics that can most promote the life purpose in students self-perceived by teachers with the features of teachers described by students, based on data obtained in studies 1, 2, and 3, through Thematic Analysis. The Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research was used to ensure the quality of the research. Regarding study 1, the results indicated that teaching is very significant and is part of the purpose in life of the teachers of the life purpose discipline. However, the conceptions of these professors about the subject are more subjective, arising from the perception of their practice, without mentioning the theoretical basis available on life purpose in the literature. This result indicates that the participants do not have access to or do not know the definitions of theorists on the subject, which suggests that the training offered on life purpose may have been deficient.

About study 2, the results indicated that the teachers' life purposes are related to teaching, such as continuing to prepare, studying to improve in teaching, adapting course contents from other areas or segments to use at school, and always seeking help students. This result is positive, as it is known that when teaching is part of the teacher's life purpose, the more he can work with his students' life purpose. Regarding study 3, the results indicated that most students were influenced by their teachers, not only those of the life purpose discipline but also those of other disciplines. The participants consider the teachers who help them the most or those who, for some reason, are significant in their lives to be the most influential. About study 4, the data indicated some consistency between the characteristics that can most promote the students' self-perceived life purpose with the features of the teachers described by the students. This thesis contributes to helping professionals from different areas, particularly Psychology and Education, with regard to the purpose in life theme and promotes dialogue between the knowledge of these two areas. It suggests that future studies involve focus groups with teachers

and students that aim to promote knowledge to better take advantage of the life purpose discipline and subsidize didactic actions for Education with purpose and life purpose.

Keywords: Purpose in life. Teachers. Teaching. Public school.

RESUMEN

El proyecto de vida ha estado presente en la Educación en varios países y, recientemente, fue insertado en el sistema educativo brasileño, incorporado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación, como tema obligatorio a ser trabajado en la Enseñanza Media. La Base Curricular Común Nacional la ubica como una de las diez competencias a desarrollar por los estudiantes a lo largo de su vida escolar. Se sabe que para que el docente pueda incentivar el proyecto de vida de los estudiantes, es importante que la labor docente sea parte de su propio proyecto de vida. Así, desde la perspectiva de la Psicología del Desarrollo, el problema de investigación que se pretendía responder era: ¿Cuál es el papel de la docencia en el proyecto de vida de los docentes polivalentes y especialistas? A partir de esta pregunta de investigación, el objetivo general de la tesis fue comprender el papel de la docencia en el proyecto de vida de los docentes polivalentes, especialistas y de la disciplina Proyecto de Vida. El estudio se justifica por la relevancia del tema y la reciente incorporación del proyecto de vida en la legislación educativa brasileña. Se realizó una investigación cualitativa y cuantitativa, organizada en cuatro estudios. El estudio 1 tuvo como objetivo comprender las concepciones de los docentes que impartieron la asignatura Proyecto de Vida en el año 2021 en la Enseñanza Fundamental II. Participaron en el estudio 10 docentes de la disciplina Proyecto de Vida de la red estatal de educación en dos ciudades del interior del Estado de São Paulo. Las entrevistas se realizaron en persona. El estudio 2 tuvo como objetivo comprender cómo la docencia forma parte del proyecto de vida de los docentes polivalentes y especialistas. Participaron de este estudio 26 profesores de la red estatal de dos ciudades del interior del Estado de São Paulo, de los cuales 13 eran profesores polivalentes (generalistas) y 13 eran especialistas. Se realizaron entrevistas presenciales y en línea. El objetivo del estudio 3 fue comprender qué características de los docentes ayudan más a los estudiantes a pensar o incluso construir sus proyectos de vida, a partir de la percepción de los propios estudiantes. Participaron 56 alumnos de Primaria II y todas las entrevistas fueron presenciales. Los datos de los tres primeros estudios se analizaron con el software IraMuTeq. El estudio 4 tuvo como objetivo comparar las características que más pueden promover el proyecto de vida en los estudiantes auto percibido por los docentes con las características de los docentes descritas por los estudiantes, a partir de los datos obtenidos en los estudios 1, 2 y 3, a través del Análisis Temático. Se utilizaron los Criterios consolidados para informar investigaciones cualitativas para garantizar la calidad de la investigación. En cuanto al estudio 1, los resultados indicaron que la docencia es muy significativa y forma parte de los proyectos de vida de los docentes de la disciplina Proyecto de Vida. Las concepciones de estos profesores sobre el tema son más subjetivas, surgiendo de la percepción de su práctica, sin mencionar las bases teóricas disponibles sobre proyectos de vida en la literatura. Este resultado indica que los participantes no tienen acceso o no conocen las definiciones de los teóricos sobre el tema, lo que sugiere que la formación ofrecida sobre proyectos de vida puede haber sido deficiente. Con respecto al estudio 2, los resultados indicaron que los proyectos de vida de los docentes están relacionados con la docencia, como continuar preparándose, estudiar para mejorar en la docencia, adaptar contenidos de cursos de otras áreas o segmentos para su uso en la escuela y buscar contribuir con los estudiantes. Este resultado es positivo, ya que se sabe que cuando la docencia forma parte del proyecto de vida del docente, éste es más capaz de trabajar con los proyectos de vida de sus alumnos. En cuanto al estudio 3, los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes fueron influenciados por sus profesores, no solo los de la disciplina Proyecto de Vida, sino también los de otras disciplinas. Los participantes consideran que los docentes que más les ayudan o aquellos que, por alguna razón, son significativos en sus vidas son los más influyentes. En relación al estudio 4, los datos indicaron que hubo cierta concordancia entre las características que más pueden promover el proyecto de vida de los

estudiantes auto percibido por los docentes con las características de los docentes descritas por los estudiantes. Esta tesis contribuye a ayudar a los profesionales de diferentes áreas, en particular, la Psicología y la Educación, en relación con el tema del proyecto de vida y promueve el diálogo entre los saberes de estas dos áreas. Se sugiere que futuros estudios involucren grupos focales con docentes y estudiantes que tengan como objetivo promover conocimientos que sirvan para un mejor aprovechamiento de la disciplina Proyecto de Vida y apoyen acciones didácticas con fines de Educación con Proyecto de Vida.

Palabras clave: Proyecto de vida. Maestros. Enseñanza. Escuela pública

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

APA – *American Psychological Association*

AME – *Association for Moral Education*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CF – Constituição Federal

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNs – Referenciais Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

EUA – Estados Unidos da América

MEC- Ministério da Educação e Cultura

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RMC – Região Metropolitana de Campinas

PV – Projeto de Vida

LAPEGE – Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CNS – Conselho Nacional de Saúde

PEI – Programa de Ensino Integral

IraMuTeq - *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da tese.....	27
Figura 2 Proporção de Vagas Ocupadas por tipo de Forma de Ingresso e por Modalidade de Ensino – 2020	65
Figura 3 Gráfico da Distribuição de Docentes por Disciplina no Ensino Médio (2018).....	72
Figura 4 Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental - Brasil - 2014 a 2018.....	73
Figura 5 Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil – 2018.....	74
Figura 6 Escolaridade Docente do Ensino Médio - Brasil – 2020 Erro! Indicador não definido.	
Figura 7 Percentual de Disciplinas Ministradas por Professores com Formação Superior de Licenciatura na mesma área, por Região, segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2021.....	E
Figura 8 Exemplo de corpus textual preparado para ser processado no software IraMuteq	Erro! Indicador não definido.
.....	88
Figura 9 Classificação Hierárquica Descendente oriunda das Entrevistas sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=9).....	Erro! Indicador não definido.
Figura 10 Grafo de Comunidades resultante da Análise de Similitude das Entrevistas sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=9).....	103
Figura 11 Classificação Hierárquica Descendente resultante do Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=10).....	106
Figura 12 Grafo de Comunidades resultante do Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=10).....	115

Figura 13 <i>Classificação Hierárquica Descendente resultante das Entrevistas sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com professores generalistas (N=13)</i>	134
Figura 14 <i>Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores polivalentes (generalistas) (N=13)</i>	139
Figura 15 <i>Classificação Hierárquica Descendente resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores especialistas (N=13)</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 16 <i>Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores especialistas (N=13)</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 <i>Classificação Hierárquica Descendente resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores da disciplina Projeto de Vida (N=10)</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 18 <i>Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores da disciplina Projeto de Vida (N=10)</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 19 <i>Classificação Hierárquica Descendente resultante das entrevistas sobre as concepções dos estudantes sobre a escola, professores e projeto de vida (N=56)</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 20 <i>Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre as concepções dos estudantes sobre a escola, professores e projeto de vida (N=56)</i>	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 <i>Descrição das Competências Socioemocionais a Serem Desenvolvidas Intencionalmente em Cada Etapa do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio na Disciplina Projeto de Vida no Estado de São Paulo</i>	59
Tabela 2 <i>Categorias do Indicador de Adequação da Formação Docente do Ensino Médio em 2018</i>	71
Tabela 3 <i>Comparação do Percentual de Professores com Nível Superior - Licenciatura - entre os anos de 2014 e 2021</i>	78
Tabela 4 <i>Escolas Participantes</i>	83
Tabela 5 <i>Caracterização dos Participantes do Estudo 1 Professores da Disciplina Projeto de Vida</i>	92
Tabela 6 <i>Caracterização dos participantes do estudo 2 Professores Polivalentes (generalistas)</i>	128
Tabela 7 <i>Caracterização dos participantes do estudo 2 - Professores Especialistas</i>	130
Tabela 8 <i>Caracterização dos Participantes do Estudo 2 Professores da Disciplina Projeto de Vida</i>	131
Tabela 9 <i>Caracterização dos Participantes do Estudo IV</i>	173
Tabela 10 <i>Categorias de Projetos de Vida de Adolescentes</i>	189
Tabela 11 <i>Mapa Temático da Análise Temática 1</i>	195
Tabela 12 <i>Mapa Temático da Análise Temática 2</i>	200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1 INTRODUÇÃO.....	28
1.1 Projeto de Vida: Definição e Importância.....	29
1.2 Ensino com Propósito ao Redor do Mundo.....	36
1.3 Papel do Projeto de Vida do Professor na Docência e no Desenvolvimento do Projeto de Vida de seus Estudantes	44
1.4 Pesquisas Brasileiras sobre Projeto de Vida	49
1.5 Legislação Educacional Brasileira e Inserção do Projeto de Vida na Educação Formal	55
1.6 O Professor do Ensino Básico Brasileiro	60
1.7 Justificativa e Objetivos	79
2 METODOLOGIA	82
2.1 Participantes.....	82
2.2 Instrumentos.....	83
2.2.1 Procedimentos Gerais de Coleta dos Dados com Professores (Estudos 1 e 2)	86
2.2.2 Procedimentos Gerais de Coleta de Dados com Estudantes (Estudo 3).....	86
2.3 Procedimentos de Análise dos Dados.....	87
2.4 Considerações Éticas.....	89
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
3.1 Estudo 1: Concepções de Professores que Ministram a Disciplina Projeto de Vida..	91
3.1.1 Introdução	91
3.1.2 Participantes.....	92
3.1.3 Instrumentos	94
3.1.4 Resultados	94
3.1.4.1 Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas que ministram a Disciplina Projeto de Vida	95
3.1.4.2 Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II	105
3.1.4.3 Concepções sobre a Disciplina Projeto de Vida.....	122
3.1.4.4 Concepções sobre Implicações da Disciplina Projeto de Vida para os Estudantes	125

3.2 Estudo 2: Concepções de Professores Generalistas e Especialistas sobre o seu Projeto de Vida.....	127
<i>3.2.1 Introdução.....</i>	<i>127</i>
<i>3.2.2 Participantes.....</i>	<i>127</i>
<i>3.2.3 Resultados</i>	<i>133</i>
3.2.3.1 O Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalentes (generalistas) e Especialistas.....	134
3.2.3.2 O Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalente (generalistas) e Especialistas”.....	141
3.2.3.3 O Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalente (generalistas) e Especialistas.....	149
3.2.3.4 Síntese dos Resultados e Discussão	161
3.2.3.5 Professores Polivalentes (generalistas)	161
3.2.3.6 Professores Especialistas	163
3.2.3.7 Professores da Disciplina Projeto de Vida.....	167
3.2.3.8 Comparação entre as Três Categorias de Professores	168
3.3 Estudo 3: Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida	172
<i>3.3.1 Introdução.....</i>	<i>172</i>
<i>3.3.2 Participantes.....</i>	<i>173</i>
<i>3.3.3 Resultados</i>	<i>177</i>
3.3.3.1 Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida.....	177
3.3.3.2 Síntese dos Resultados e Discussão	185
3.3.3.3 Projetos de Vida e suas Relações	186
3.3.3.4 Concepções sobre a Disciplina Projeto de Vida e das Demais Disciplinas	190
3.3.3.5 Influência dos Professores sobre a Vida e sobre a Construção dos Projetos de Vida dos Estudantes.....	191
3.4 Estudo 4 - Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Estudantes	192
<i>3.4.1 Introdução.....</i>	<i>192</i>
<i>3.4.2 Resultados e Discussão.....</i>	<i>194</i>
3.4.2.1 Análise Temática 1 – Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores	195

3.4.2.2 Análise Temática 2 – Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Estudantes.....	199
3.4.2.3 Comparação entre as Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Estudantes	203
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS.....	212
Apêndice A - Questionário sobre Formação e Trabalho de Professores	228
Apêndice B - Questionário Semiestruturado sobre a Concepção dos Professores a Respeito da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II.....	231
Apêndice C - Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Generalistas e Especialistas	233
Apêndice D - Questionário de Dados Sociodemográficos para Adolescentes com o Critério de Classificação Econômica Brasil da ABEP (2019).....	235
Apêndice E - Entrevista sobre as Concepções dos Estudantes sobre a Escola, Professores e Projeto de Vida.....	238
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	240
para professores	240
Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais e responsáveis de estudantes).....	242
Apêndice H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Participante.....	244
Apêndice I -Carta de Autorização da Instituição	245
Apêndice J - Termo de Autorização de Uso de Voz.....	247
Apêndice K - Estudo Piloto.....	248
Anexo A - Consolidated criteria for reporting qualitative studies (COREQ): 32-item checklist	250
Anexo B - Parecer Consubstanciado do CEP	253

APRESENTAÇÃO

Ainda no final do Ensino Fundamental II, e principalmente no Ensino Médio, diante de um trabalho voluntário que eu fazia na Igreja, questionei-me bastante sobre o que poderia ser feito em nível social, para que alguns jovens que haviam se desviado para as drogas e para a criminalidade pudessem refletir sobre as suas escolhas e sobre como evitar essas situações. A indagação de como outros jovens, que aparentemente tinham situações favoráveis a esses descaminhos, , contato com situações ou substâncias ilícitas, não se deixavam levar, sempre me intrigou.

Já na faculdade de Pedagogia, continuei a indagar sobre a questão da escolha dos jovens e me deparei com teorias sociais que me levaram a pensar na história de vida do sujeito. O que o levaria se não houvesse uma reflexão, a repetir comportamentos, hábitos de gerações anteriores, de seu grupo de convivência? À escola caberia o importante papel de questionar a realidade vivida, promover a reflexão e a mudança de percurso, caso o jovem assim o quisesse, bem como indicações de meios para que isso fosse possível.

No entanto, de maneira prática, o que vivenciei desde os estágios na Educação Infantil, foram escolas sem infraestrutura, com salas superlotadas e com professores sendo desrespeitados até pela comunidade escolar, sem condições, estrutura ou até mesmo interesse de ter a devida formação que a função exige. Aos dezoito anos e ainda no primeiro ano da graduação, presenciei crianças com quatro anos se agredindo fisicamente, e agredindo verbalmente a professora com palavras de baixo calão, situação que me deixava perplexa e inativa, sendo que a minha função era auxiliá-la. O estágio em questão já não era o primeiro, as dificuldades se acumulavam e eu pensei muitas vezes em desistir, mas gostava muito do curso e acreditava que a Educação poderia ser diferente, mais próxima do ideal de que discutíamos na faculdade.

Em várias situações do referido estágio precisei me esforçar para não chorar na frente das crianças diante das situações que vivenciava, em outras eu não conseguia e precisava disfarçar. Em uma dessas situações eu pensei: “Se for preciso eu vou até a lua, mas eu não vou deixar isso acontecer com um aluno meu”, pois eu percebia que, embora muito bem-intencionada, faltava à professora alguns conhecimentos para lidar com esse tipo de comportamento dos alunos. Eu conseguia entendê-la plenamente, mas ela levava essas questões para o lado pessoal, acreditando que eles não conseguiam perceber o quanto ela se esforçava para preparar atividades e histórias contextualizadas, criativas e interessantes.

Dessa forma, ainda na graduação, na disciplina de Métodos de Pesquisa que nos preparava para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), comecei a pesquisar questões relacionadas ao comportamento de crianças e às atitudes dos pais. A princípio, nomeava meu tema de interesse de “limites” e após conversar com minha professora, concluímos que meu tema seria relacionado ao desenvolvimento moral da criança.

Inicialmente, eu relutei com o tema, devido ao seu nome “desenvolvimento moral”, que parecia não corresponder ao meu interesse. Para ajudar, a orientadora de TCC, me emprestou um livro, sugeriu que eu o lesse e definisse se era aquilo que eu queria pesquisar. Ela sabia que sim. Ressalto que os autores daquele livro, emprestado pela minha orientadora na época, estão citados nesse trabalho. Eu a agradeço muito por isso, pois foi para mim um exemplo de professora engajada com o projeto de vida dos estudantes que passavam por suas mãos.

Com outras mãos, também cuidadosas, fiz o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o tema do desenvolvimento moral, o que me abriu muitas possibilidades. Fiquei sabendo da existência de um grupo de pesquisa voltado para o tema na UNICAMP, conversei com pesquisadores renomados e pude me aproximar da área da pesquisa paulatinamente. No entanto, não consegui continuar a estudar naquele momento, pois precisava trabalhar.

Pouco tempo depois, trabalhando como docente na escola em que estagiei na graduação e passando por muitas dificuldades, precisei cumprir a minha promessa de “ir até a lua” para não permitir que as minhas vivências de estagiária voltassem a se repetir. Fiz uma pós-graduação *Latu Sensu* voltada ao desenvolvimento moral, formada em sua maioria por pessoas que coordenavam ou faziam parte do grupo de estudos sobre a temática na Unicamp, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral (GEPeM), o qual eu já almejava participar desde a graduação. Tive oportunidades de fazer algumas disciplinas como aluna ouvinte da pós-graduação da Unicamp com a Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, com a qual pude aprender muito sobre Piaget, as provas piagetianas e sobre o método clínico.

No decorrer da pós-graduação em desenvolvimento moral, consegui ingressar no GEPeM e me aproximei mais das atividades acadêmicas. Tive a feliz oportunidade de participar da realização de uma pesquisa e publicar um artigo sobre *bullying*. Durante o período de participação no grupo de estudos, fiz mais uma pós-graduação *Latu Sensu* voltada à Educação Especial e Inclusiva. No TCC, quis juntar a questão do *bullying* e da inclusão, mas encontrei pouco material sobre o *bullying* com crianças com deficiência.

A junção dos dois temas foi interessante, mas ficaram muito mais perguntas do que respostas. Elaborei um anteprojeto reunindo as duas temáticas – *bullying* e inclusão – com o qual participei da seleção para o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Fui aprovada e pude desenvolver a pesquisa. A dissertação teve o objetivo de compreender quais eram as concepções dos professores do Ensino Fundamental I acerca da relação entre *bullying* e crianças com deficiência incluídas no ensino regular. Dois artigos foram publicados sobre os resultados da dissertação (Borges & Dellazzana-Zanon, 2019; Borges et al., 2021).

Neste meio tempo, outro assunto chamou minha atenção: o projeto de vida, temática que tem envolvido a maior parte dos estudos do grupo de pesquisas do qual participo na PUC-

Campinas. O projeto de vida é uma possibilidade para as respostas às questões que sempre me fiz desde a adolescência, e que iniciaram esta apresentação: como fazer com que adolescentes que se desviaram de seus caminhos ou que já estavam neles pudessem ter oportunidade de refletir e de fazer outros trajetos e como evitar que isso ocorresse?

Desta forma, aliando o tema do Projeto de Vida com a docência e a inserção da disciplina “Projeto de Vida” na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), encontrei um assunto de relevância científica e social para o país, que pôde contribuir com as pesquisas internacionais sobre o tema. Meu foco nesta tese é compreender se o projeto de vida pessoal é algo claro e desenvolvido para os professores polivalentes e especialistas do Ensino Fundamental II e também identificar qual o papel que a docência tem no projeto de vida destes profissionais.

Atualmente, esta pesquisa é a “lua” para onde eu estou buscando “viajar”, motivada pelas minhas próprias dificuldades com os estudantes que tocam a minha vida diariamente. Espero trazer um pedaço dessa lua para dividir com cada escola, reunião de formação, canto de estudo de professor, sala de diretor ou de coordenador, mesa de orientador educacional, consultório ou formação de psicólogos, grupo de estudos.

Talvez, todo o suporte almejado para que o projeto de vida se desenvolva seja o apontamento de alguns caminhos iniciais, ou seja, despertar no sujeito a confiança e a capacidade de fazer escolhas. A pessoa que mais me deu suporte para os meus projetos de vida, em uma ocasião em que desacreditei de mim e precisava me procurar em alguns lugares do meu passado e do meu futuro, me deixou em certo ponto caótico do centro de São Paulo, apontando para três lados. Perguntou se eu tinha alguns trocados e combinou um horário em outro ponto da cidade para nos reencontrarmos. Foi o suficiente.

Por isso, foi uma grande alegria poder concretizar uma pesquisa sobre projeto de vida nesta tese, porém gostaria de salientar que no meio do caminho do meu doutorado houve uma

pandemia de COVID-19. Eu sou uma estudante trabalhadora, não pude deixar de exercer minha função de professora da Educação básica durante o doutorado, o que me fez ficar sempre com os meus pés no chão da realidade cotidiana e dificultou minha relação com prazos, congressos e afins. Nos primeiros dias em que a escola parou devido à pandemia de COVID-19, apesar de ter visto a situação da Itália e de ouvir falar sobre a situação na China, vi a possibilidade de colocar minha vida em ordem.

Eu teria, finalmente, algum tempo a mais para escrever. E, paradoxalmente, com tudo o que estava por vir, eu senti um certo alívio. Alívio este que não durou nenhum dia, pois iniciamos com aulas remotas, sem que as crianças tivessem recursos para isso, começamos a fazer papel de assistentes sociais junto às famílias e à comunidade escolar, pois na periferia em que trabalho, em pouco tempo começou a faltar comida na mesa das crianças, sem que déssemos conta do vírus.

Mais do que preparar aulas e ministrá-las *on-line*, tive que disponibilizá-las também de modo impresso, junto com os seus respectivos materiais e muitas vezes entregá-los na casa das crianças, cujo apoio dávamos de manhã até a noite via *WhatsApp*, enquanto erámos difamados nas redes sociais por “não estarmos trabalhando”. Precisamos nos juntar a escoteiros para arrecadar alimentos para a comunidade escolar e lidar com todo o desgaste emocional que isso nos causava.

Contudo, as questões do doutorado ficaram mais complicadas, pois perdemos as trocas com os colegas, o contato pessoal com a Universidade, que embora fosse corrido para mim, trazia entusiasmo e ritmo à pesquisa. Cada um de nós perdeu o contato cotidiano com as pesquisas dos colegas e a riqueza em conhecimento que isso nos proporciona. Devo mencionar a dificuldade em realizar as entrevistas em tempos de pandemia, principalmente porque abrangeram professores, que estavam trabalhando remotamente e estudantes, que estavam na mesma situação. Houve dificuldades relacionadas ao Comitê de Ética em função da

obrigatoriedade de apresentar novos documentos e autorizações, principalmente devido à coleta de dados remotos.

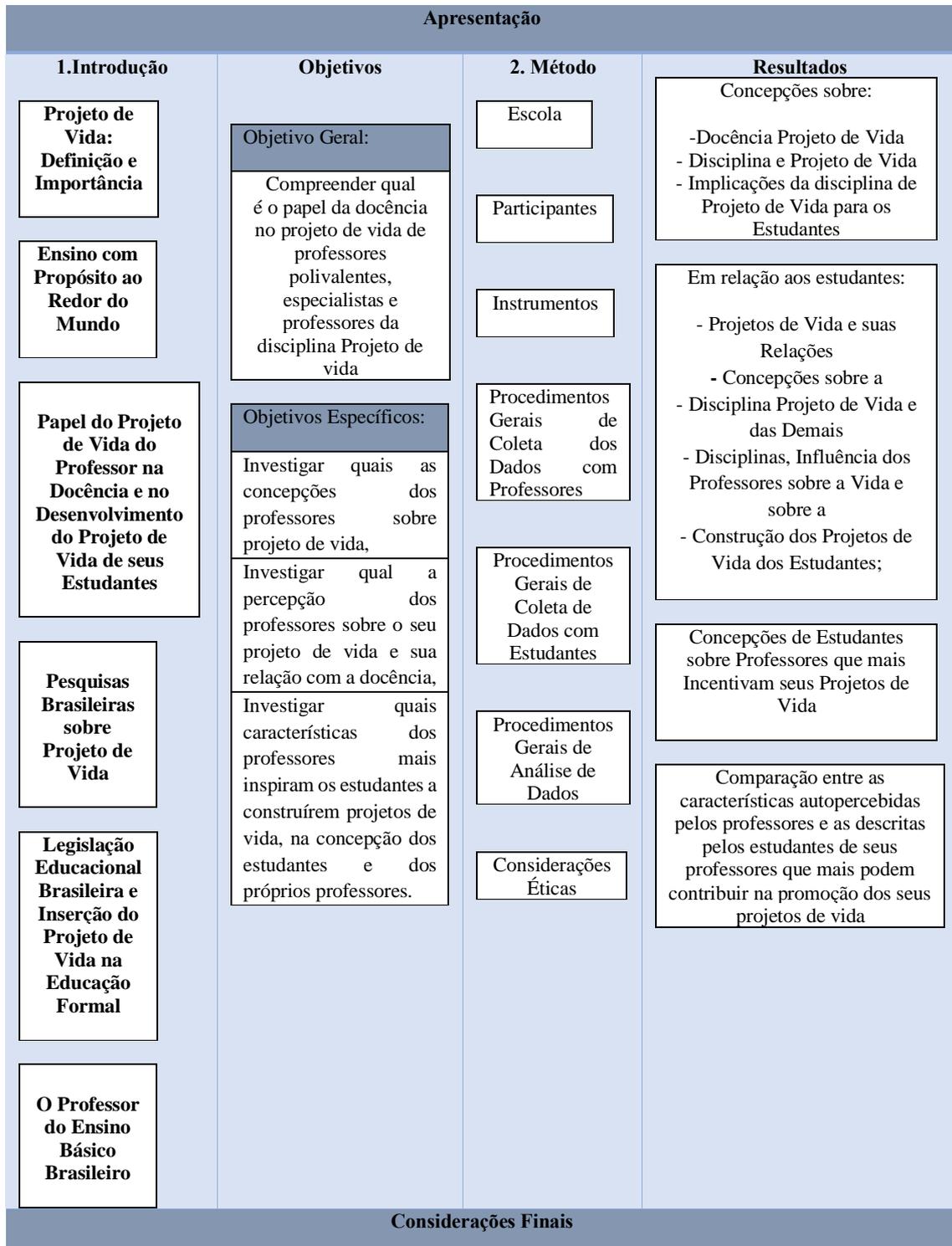
Pessoalmente, meu mundo também desabou: eu perdi meu avô para a COVID-19, cujo processo eu tive que acompanhar de muito perto. Avô esse que era o “paizinho” do meu tio que tem síndrome de *Down* e autismo, cuja falta vai sempre ecoar profundamente nele e em mim. A garoa fina com a qual São Paulo o recebeu em sua brevíssima despedida representou as nossas lágrimas de pesar.

Foram muitos dias de escuridão e foi preciso dar um novo significado ao meu próprio projeto de vida e ao valor científico que esta tese poderia ter depois da pós-pandemia. Muitos professores e muitos estudantes, decerto, estariam em situações muito piores. Foi necessário ter muita resiliência para continuar e fazer valer, na prática, a afirmação de Viktor Frankl de que, “*quem tem um porquê enfrenta qualquer como*”. Foram tempos difíceis, muitas outras pessoas queridas também se foram, sem que pudéssemos dizer adeus, em alguns momentos achei que tudo o que eu estava fazendo era em vão, que o navio estava afundando e que de nada adiantava eu continuar a tocar violino, como no filme “Titanic”.

Contudo, valeu a pena continuar a “tocar meu violino”, pois agora posso apresentar esta tese composta por quatro estudos empíricos sobre projetos de vida, descritos a seguir: (a) Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Estudantes, (b) Concepções de Professores Generalistas e Especialistas sobre o seu Projeto de Vida, (c) Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida, (d) Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Estudantes, que eu espero que possa auxiliar, de fato, na formação de professores da área e ampliação das pesquisas brasileiras sobre o tema

Figura 1

Mapa da tese



1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado¹ enfoca professores e estudantes adolescentes e é justificada com base na literatura. Teóricos como Piaget e Erikson, que estudaram a adolescência a partir de diferentes perspectivas teóricas, assinalaram em seus trabalhos a questão do projeto de vida² e embasam os pesquisadores contemporâneos que continuam estudando essa temática. O projeto de vida tem estado presente na Educação de vários países e, recentemente, foi inserido no sistema educacional brasileiro, com sua incorporação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como uma temática obrigatória a ser trabalhada no Ensino Médio.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) o coloca como uma das dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a sua vida escolar (Brasil, 2018). Sabe-se que para o professor estar apto a fomentar o projeto de vida dos estudantes é importante que o trabalho docente faça parte de seu próprio projeto de vida (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Damon, 2009; Malin et al., 2014; Moran et al., 2013). Assim, questiona-se se haveria diferenças entre o projeto de vida voltado à docência de professores polivalentes (generalistas), que cursaram Pedagogia, do de professores especialistas, que cursaram outras ciências e que podem ter ido para a docência como última opção de trabalho e destes com os professores específicos da disciplina Projeto de Vida.

O estudo justifica-se pela relevância do tema e pela recém incorporação do projeto de vida na legislação educacional brasileira. Pesquisas realizadas nas escolas em países cujo projeto de vida já é trabalhado há mais tempo são citadas e embasam teoricamente este trabalho, assim como estudos internacionais que destacam o papel de professores a partir de resultados de investigações empíricas sobre a formação de projetos de vida de estudantes.

¹ Esta tese foi escrita de acordo com a 7ª. Edição das normas da *American Psychological Association* (APA)

² O termo projeto de vida aparecerá nesta tese com letras minúsculas quando se tratar do projeto de vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e com letras maiúsculas quando se tratar da disciplina Projeto de Vida, de modo a diferenciá-las.

A perspectiva teórica adotada nesta tese é a da Psicologia do Desenvolvimento, a qual visa estudar de modo científico as mudanças dos sujeitos ao longo de sua vida e originou-se, tal como é conhecida hoje, na interseção entre conclusões importantes da Psicologia, da Biologia e da Sociologia, cujo objetivo é entender as engrenagens que influenciam o desenvolvimento (Aspesi et al., 2005). A fundamentação teórica sobre o tema específico da tese, projetos de vida, é composta principalmente pelos estudos de Willian Damon, diretor do *Stanford Center on Adolescent* (Centro do Adolescente de Stanford), da Universidade de Stanford e de seus colaboradores.

É importante salientar que os adolescentes e jovens têm enfrentado diversos desafios na atualidade, entre os quais, pode-se citar a sensação de tédio e vazio, que os tem assombrado. A temática do projeto de vida precisa ser melhor compreendida e inserida na formação inicial e continuada de professores, visto que o professor estará mais apto a inspirar os estudantes a construir os seus projetos de vida à medida que ele mesmo tiver engajado no desenvolvimento dos seus próprios projetos de vida (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Damon, 2009; Malin et al., 2014; Moran et al., 2013).

Apresentam-se na introdução desta tese aspectos teóricos referentes: (a) à definição do projeto de vida e sua importância, (b) ao ensino voltado ao projeto de vida ao redor do mundo (c) ao papel do projeto de vida na docência e no desenvolvimento do projeto de vida de seus estudantes, (d) a pesquisas brasileiras sobre o projeto de vida, (e) à legislação educacional brasileira e a inserção do projeto de vida na Educação formal, (f) ao professor do ensino básico brasileiro e (g) à justificativa e objetivos desta tese.

1.1 Projeto de Vida: Definição e Importância

A definição de projeto de vida utilizada neste estudo é oriunda do termo em inglês *purpose in life*, usado pelo pesquisador Willian Damon, da Universidade de Stanford, nos EUA. A palavra *purpose* também pode ser traduzida como “sentido, objetivo, finalidade”, entre outras

palavras de significado semelhante (Araújo, 2009, p.13). Na língua portuguesa, a palavra projeto é a que mais parece traduzir o sentido de *purpose*. Esse projeto, no entanto, não pode ser qualquer projeto, mas um projeto vital, que esteja centralizado, em consonância à identidade, aos valores e aos interesses que constituem o indivíduo (Araújo, 2009). Com base nestas orientações, neste projeto a tradução de *purpose in life* é projeto de vida.

Apesar de toda diferença cultural e linguística, o que deve ficar claro é o sentido de *purpose* utilizado por Damon (2009) e o sentido de projeto que se assemelham, criando um dos requisitos na busca de sentido ético para a vida das pessoas e para a sociedade (Araújo, 2009; Araújo et al., 2020). Assim, o foco de Damon está na compreensão positiva do incentivo à construção do projeto de vida ético, o qual auxilia os estudantes a desenvolverem um sentido de bem-estar, que não é momentâneo, mas duradouro, ao mesmo tempo em que os encoraja a realizar suas mais altas aspirações pessoais e profissionais (Araújo et al., 2020).

Muitos pesquisadores reconhecem o projeto de vida como uma virtude indispensável para o desenvolvimento das forças de caráter dos jovens, que incorpora o senso de autorrealização e uma consciência concreta daquilo que se deseja realizar durante a vida (Kiang et al., 2020; Kiang & Witkow, 2015; Malin et al., 2014). Nesse sentido, os projetos de vida e seus objetivos podem auxiliar a organizar os pensamentos e as ações, os quais estão intimamente conectados com os valores de cada sujeito, baseiam-se em princípios éticos e podem sustentar a felicidade individual do sujeito e a felicidade coletiva (Araújo et al., 2020).

A definição utilizada neste estudo é a Damon et al. (2003, p. 121), segundo a qual projeto de vida é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que seja significativo para o eu e que gere consequências para o mundo além do eu”. De acordo com Damon et al. (2003), para ser considerado um projeto de vida, ele deve implicar em fazer a diferença para algo ou alguém além do sujeito, algo que permita uma mudança à sua volta, na sociedade ou no mundo. Assim, o eu e o outro estão presentes no exercício de promoção do projeto de vida, porque o projeto de

vida precisa auxiliar os sujeitos a refletirem nos ganhos pessoais de possuí-los e em formas de ajudá-los a promover ações morais para com os outros (Koshy & Mariano, 2011). Esta definição de Damon (Damon et al., 2003) tem sido a mais utilizada em artigos com a temática projeto de vida na literatura internacional (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015, Winters et al., 2018).

O projeto de vida integra quatro dimensões: significado pessoal, intenção, engajamento e o efeito que a pessoa tem sobre os outros (Araújo et al., 2016; Bronk, 2011) e se relaciona com o desenvolvimento da identidade do sujeito (Bronk, 2011). Assim, para que o projeto de vida ocorra, de fato, de forma intencional, o indivíduo tem que entendê-lo, planejá-lo, ter o futuro orientado a esse projeto e acreditar que tem capacidade para alcançá-lo em sua vida (Tirri & Kuusisto, 2016).

Embora não haja consenso sobre o aspecto da consequência para além de si no projeto de vida entre os pesquisadores da área (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), muitos estudiosos da área defendem que o projeto de vida precisa necessariamente ir em direção ao coletivo (Kuusisto et al., 2016). É fato, portanto, que não são todos os pesquisadores que concordam que o projeto de vida precisa necessariamente incluir outras pessoas. Isso ocorre, pois embora se saiba dos benefícios pessoais das ações para além de si no projeto de vida, pode-se encontrar indivíduos que não as tenham (Andrade, 2012; D'Aurea-Tardeli, 2008; Miranda, 2007).

De acordo com Miranda (2007), há projetos de vida considerados conectados e outros desconectados. Os conectados colocam as pessoas, grupos ou instituições em um lugar central em seu projeto de vida, já os desconectados consideram o outro como um meio para alcançar o seu fim. Dessa forma, é possível afirmar que, para algumas pessoas, o outro não está incluído em seu projeto de vida (Miranda, 2007).

A construção do projeto de vida pode proporcionar aos sujeitos uma sistematização de intenções que fornece uma visão coerente de futuro e uma conexão significativa com o momento vivenciado no presente (Koshy & Mariano, 2011). O projeto de vida fornece foco e

motivação e comportamentos geradores para as realizações mais imediatas ou futuras, além de evitar o tédio (Koshy & Mariano, 2011).

Resultados de pesquisas que relacionam projetos de vida com variáveis de saúde mental têm mostrado que sujeitos que possuem projetos de vida apresentam mais satisfação com a vida e esperança (Bronk et al., 2009; Burrow et al., 2010; Nayman et al., 2019) e menos depressão (Boyle et al., 2009; Nayman et al., 2019). Uma vida mais saudável e feliz também pode ser facilitada com a elaboração de um projeto de vida (McKnight & Kashdan, 2009), assim como maior bem-estar psicológico e esperança no futuro (Bronk, 2014; Mariano & Going, 2011) e mais forças de caráter (Mariano et al., 2021).

Em indivíduos com idades mais avançadas, o projeto de vida também se associa com melhor bem-estar físico, taxas reduzidas de mortalidade e longevidade, além de menores taxas de Alzheimer (Boyle et al., 2009; Nayman et al., 2019). O fato do projeto de vida trazer sentido à existência contribui para vivências mais produtivas, que proporcionam um bem-estar que está acima da satisfação pessoal individual e faz com que o sujeito se comprometa a buscar seus objetivos em sua vida cotidiana (Arantes et al., 2019). Por todas essas razões, há empenho em diferentes países para que o projeto de vida se desenvolva na adolescência, embora ele não deva ficar estagnado apenas a essa fase.

A adolescência tem sido indicada como a fase mais propícia para a construção do projeto de vida (D'Aurea-Tardeli, 2010; Damon, 2009; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Erikson, 1968/1976; Inhelder & Piaget, 1958/1976; Piaget, 1964/2007). Isso ocorre, pois nessa fase do desenvolvimento, ligada ao idealismo, o indivíduo atribui importância ao seu projeto de vida e é incentivado a buscar realização e entusiasmo (Damon, 2009).

De acordo com Piaget (1964/2007), aproximadamente aos doze anos o sujeito estaria no início do período operatório formal, estágio em que o raciocínio funciona a partir das operações mentais de forma abstrata, sem necessitar do fato concreto ou mesmo da verificação

do evento de maneira física. Nesse período, as consequências das ações já podem ser deduzidas por meio de inferências (Piaget, 1970/2012), o que favorece o planejamento do futuro e do projeto de vida (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

Erikson, por meio da teoria do desenvolvimento psicossocial, considera as transformações psicossociais como fenômenos que ocorrem no decorrer da vida de cada sujeito, levando em consideração aspectos sociais e qualitativos do ambiente no momento histórico de vida de cada um, que intervêm na maturidade biológica e no desenvolvimento cognitivo (Hall et al., 2000). Assim, para Erikson, é na adolescência que o sujeito tem o desafio do desenvolvimento da identidade, unindo o que ele já viveu com as suas aspirações, ao mesmo tempo em que define suas metas para o futuro (Almeida & Pinho, 2008). É importante citar esses dois autores quando se fala em adolescência, pois seus estudos foram fundamentais para o embasamento e a compreensão da adolescência no mundo ocidental.

A adolescência é tipicamente pesquisada em relação ao projeto de vida por se relacionar à cobrança social e à necessidade de acesso ao mercado de trabalho (Riter et al., 2018). Autores contemporâneos também consideram a adolescência como um período frutífero para a construção do projeto de vida (Winters et al., 2018), na medida em que, nessa fase, o adolescente deve fazer reconstruções do passado e elaborações para os seus projetos futuros (Almeida & Cunha, 2003).

Durante a adolescência, especificamente, o projeto de vida pode ser um fator protetivo e colaborar com a resiliência (Bronk, 2011). Nesse sentido, diferentes fatores podem auxiliar este processo, dentre os quais destacam-se a família e a escola, os contextos que, respectivamente, mais podem influenciar e facilitar o desenvolvimento do projeto de vida dos adolescentes. O contexto familiar, por meio de aprendizagens cotidianas e sociais dos pais (Borrow et al, 2014; King, 2012) e o contexto escolar, por meio de experiências escolares formais (Kiang et. al., 2016; Tirri et al., 2016).

Estes dois contextos: família e escola, podem auxiliar para que os adolescentes possam chegar à juventude com seus projetos de vida consolidados, o que ajudaria a evitar um problema comum da atualidade: a sensação de vazio e de tédio que muitos jovens sentem e que os deixam perdidos exatamente em uma fase da vida que deveria ser aproveitada para definir seus anseios e fazer avanços no sentido de alcançá-los (Damon, 2009; Koshy & Mariano, 2011). Essa sensação de vazio gera um desinteresse frente às aspirações futuras, fazendo com que muitos adolescentes fiquem em um estado de apatia e desmotivação contínua (Damon, 2009; Haertel, 2018).

Outro problema preocupante e atual relatado de forma mais específica na escola refere-se à falta de motivação dos estudantes, que ocorre em função da falta de significado naquilo que deve ser estudado e do consequente distanciamento entre o conteúdo escolar e os objetivos de vida do estudante (Bronk, 2014). Esse é um fenômeno atual, pois, há poucas décadas, os adolescentes e jovens não precisavam se debruçar sobre seus projetos de vida para construí-los, uma vez que, aspectos essenciais da vida de um jovem como profissão, casamento e lugar para viver já estavam quase que todos pré-definidos no final da adolescência (Damon, 2009). Uma das razões para que os adolescentes e jovens tenham dificuldade para construir seu projeto de vida é a falta de conservação dos valores, própria da sociedade contemporânea (La Taille, 2009).

Atualmente, há muito mais possibilidades e pressões para que os adolescentes e jovens busquem novos lugares, novos empregos, novas experiências do que havia antigamente (Damon, 2009). Grande parcela deles têm dificuldade em se comprometer com qualquer questão que defina a vida adulta, como a maternidade/paternidade, o casamento e o emprego estável, o que tem levado os jovens a uma entrada mais tardia na vida adulta (Arnett, 2015). Essas dificuldades ocorrem, pois muitos adolescentes e jovens estão estagnados, amedrontados frente às incertezas, ou com medo do risco de cada escolha que precisam fazer, pois as

incertezas intensificam a percepção do risco (Damon, 2009; Leão et al., 2011; Mellucci, 2004). Há de se considerar ainda, que muitos podem achar as perspectivas acessíveis, desinteressantes e sem significado (Damon, 2009).

Nesse sentido, para que o sujeito desenvolva uma vida intencional com seu projeto de vida, é necessário que ele integre a meta de vida que quer perseguir, com a motivação e desejo para buscar esse objetivo e ter comportamentos específicos para atingi-lo (Koshy & Mariano, 2011). Assim, fazer com que o sujeito se sinta motivado e apoiado para desenvolver o seu projeto de vida tem sido um grande objetivo daqueles que trabalham com os adolescentes, sobretudo na escola (Jiang et al., 2016; Tirri et al., 2016).

Diante disto, torna-se imprescindível compreender as razões pelas quais esses adolescentes e jovens ainda não encontraram algo que faça com que se comprometam de modo a tornar sua vida satisfatória (Damon, 2009). Quanto aos contextos de desenvolvimento para a construção do projeto de vida, os adolescentes atribuem à escola uma grande importância em suas vidas, sendo uma instituição onde depositam muitas expectativas (Kiang et al., 2016). Porém, a escola apresenta limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela (Leão et al., 2011). Quando ela não consegue fazer com que os estudantes se interessem pelos conteúdos propostos ou quando se torna um lugar onde a violência é propagada.

Existem várias pesquisas sobre o ensino com propósito ao redor do mundo, que visa trabalhar as disciplinas e os conteúdos de forma mais próxima aos interesses dos estudantes e de modo que este tenha uma participação mais ativa e engajada (Bundick & Tirri, 2014; Kirri et al, 2016). Por muito tempo, o estudante foi um mero expectador das aulas de seus professores, porém, com tantas mudanças tecnológicas e comportamentais, este tipo de Educação passou a não mais ser eficaz, exigindo novas concepções educacionais.

1.2 Ensino Voltado ao Projeto de Vida ao Redor do Mundo

A importância do projeto de vida no decorrer de toda a vida, mas sobretudo na adolescência, tem feito com que as investigações sobre esse tema se expandam nas áreas da Psicologia e da Educação. No final de 2016, houve a publicação de um número especial no *Journal of Education for Teaching*, totalmente voltado à Educação e ao ensino voltado ao projeto de vida ao redor do mundo (Tirri et al., 2016). Este tipo de trabalho tem interessado tanto a comunidade científica quanto educadores que buscam trabalhar com o desenvolvimento de projeto de vida como uma chave do objetivo educacional mundial (Tirri, 2016).

A proposta para a publicação do número especial foi feita por pesquisadoras referências no assunto, Kirsi Tirri, Seana Moran e Jenni Menon Mariano, que são respectivamente da Finlândia e dos Estados Unidos. O objetivo desse número especial foi mostrar aos interessados, sobretudo os profissionais da Educação, que muitas escolas ao redor do mundo têm voltado a sua atenção ao desenvolvimento dos estudantes, sobretudo adolescentes, por meio do ensino voltado ao projeto de vida na Educação formal e informal em diferentes contextos multiculturais e multinacionais (Tirri et al., 2016). Apresentam-se a seguir alguns dos principais estudos publicados no número especial sobre investigações acerca do papel dos professores na construção dos projetos de vida dos adolescentes/estudantes e sobre a opinião destes acerca da influência dos professores no fomento de seus projetos de vida.

Quinn (2016) investigou o alinhamento entre os projetos de vida educacionais dos professores e suas próprias definições de projeto de vida em relação às dimensões significado pessoal e além de si do propósito na vida. Nove professores do Ensino Médio dos Estados Unidos que ensinavam diferentes áreas de conteúdo acadêmico foram entrevistados por meio de um protocolo semiestruturado. As respostas dos professores revelaram alinhamento entre seus propósitos educacionais e as dimensões de significado pessoal e consequências além de si mesmo. No entanto, quando solicitados diretamente a discutir o conceito de propósito na vida,

esse alinhamento ficou menos claro. O autor recomenda que os pesquisadores interessados na temática continuem incluindo professores em seus estudos para descobrir como melhor apoiar o desenvolvimento do projeto de vida do adolescente no ambiente escolar, pois a expertise dos professores poderá beneficiar o campo, os professores e os seus alunos adolescentes, o que reforça a relevância desta tese.

Moran (2016) conduziu um estudo para investigar o projeto de vida de professores e como eles fazem para auxiliar seus alunos na construção de seus projetos de vida. Participaram 131 professores norte-americanos. Os resultados mostraram que a maioria dos professores considerou que ser professor era parte de seu projeto de vida. Dados desse estudo mostraram também que, para grande parte dos participantes, a escola foi uma influência positiva para o desenvolvimento de seus projetos de vida e que seus professores foram fonte de inspiração para escolherem a profissão de docente. No entanto, uma pequena parcela desses professores afirmou não ter claro seu projeto de vida e não se sentir preparada para auxiliar seus alunos a construir seus projetos de vida em sala de aula.

Jiang et al. (2016) examinaram a influência da competência percebida de professores por estudantes universitários chineses para fins de apoio sobre o status de projetos de vida desses mesmos estudantes universitários. Participaram do estudo 52 professores e 213 alunos de uma universidade de formação de professores de médio porte no nordeste da China. Os resultados indicaram que houve inconsistência entre as autoavaliações dos professores e as avaliações dos alunos: os professores se classificaram como mais apoiadores do propósito do que o que foi avaliado por seus alunos. Os alunos que classificaram as metas orientadas para os outros como seus projetos mais importantes também classificaram seus professores como mais competentes no apoio a projetos do que os alunos que endossaram outros tipos de objetivos. Associações positivas significativas foram encontradas entre as classificações dos alunos de professores para fins de apoio dos projetos dos alunos, incluindo associações com a busca por

propósito e a identificação de propósito. Entretanto, não foram encontradas relações entre o envolvimento do propósito dos alunos e as percepções do apoio ao propósito dos professores.

A pesquisa realizada por Kuusisto et al. (2016) na Finlândia e no Irã, com o objetivo de demonstrar o ponto de vista dos professores sobre as suas competências para “ensinar” propósitos para os estudantes, contou com a participação de 464 professores finlandeses e 556 professores iranianos. Os resultados desse estudo indicaram que os professores iranianos estimam sua competência como mais alta do que os seus colegas finlandeses, o que pode estar ocorrendo porque os professores iranianos são obrigados a educarem os estudantes segundo a crença islâmica e, com isso, acreditam estar oferecendo suporte para o desenvolvimento de propósitos (Kuusisto et al., 2016). Esse estudo também enfatiza a necessidade do projeto de vida integrar os programas de formação de professores (Kuusisto et al., 2016).

Dessa forma, o número especial compilou as principais pesquisas do ano de 2016 e propiciou um *networking* dos principais pesquisadores da área do ensino com propósitos e do projeto de vida, de diferentes países, inclusive do Brasil (Araújo et al., 2016), ampliando a rede de pesquisadores interconectados para novas pesquisas e muitas possibilidades de cooperação. A temática vem se expandindo e integrando diferentes áreas, entre as quais se sobressaem a Educação e a Psicologia, que na sua convergência tem muito a contribuir com o assunto.

Um aspecto importante a ser considerado no trabalho para a construção do projeto de vida é o pressuposto de que ele pode ser promovido e que todas as pessoas podem encontrar sua meta em busca do seu projeto de vida (Damon, 2009). Por isso, é importante destacar o papel da escola e do professor em todo esse processo (Araújo et al., 2016; Koshy & Mariano, 2011; Malin, 2018; Tirri & Kuusisto, 2016).

O papel de promover a civilidade e a inclinação para a participação coletiva tradicionalmente sempre coube à família, às instituições religiosas, à mídia e às organizações sociais, porém é na escola que os estudantes aprendem habilidades, conhecimentos e atitudes

necessárias para se tornarem aptos a tomarem decisões acerca da cidadania (Feldman et al., 2007). Diferentes pesquisas sugerem que o projeto de vida pode ser promovido pelas instituições de ensino, com o apoio dos professores (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Koshy & Mariano, 2011; Moran et al., 2013; Tirri & Kuusisto, 2016).

Koshy e Mariano (2011) realizaram uma revisão de literatura utilizando artigos científicos em inglês, revisados por pares, em quatro base de dados: *PsychINFO*, *Education Resources Information Center*, *Social Science Full Text* e *Web of Science*, usando no assunto e na palavra-chave o termo *purpose*. Os artigos foram buscados em associação com *teaching* e *education for purpose* e *social support* e não foram encontradas pesquisas sobre propósito em jovens até 1980. A revisão de literatura, cujo objetivo era refletir como o propósito positivo pode ser apoiado e promovido em contextos educativos formais e informais, encontrou 465 artigos, porém a maioria não era relativo à concepção de propósito que estava sendo procurado. Ainda assim, os resultados desse estudo mostraram que a escola pode apoiar o projeto de vida dos jovens, por meio de propostas que oportunizem o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e motivação necessárias, embora houvesse poucos programas para este fim (Koshy & Mariano, 2011).

Bronk (2012) realizou um estudo nos EUA e no Canadá com o objetivo de investigar os projetos de vida nobres de adolescentes, definidos como aqueles voltados ao pró-social, em que o projeto de vida se apresenta com o desejo central de agir no mundo além de si ou em busca de uma causa maior. Os resultados mostraram que os mentores e os adultos de referência, que podem ser professores ou colegas com ideias semelhantes, desempenharam um papel importante no apoio ao desenvolvimento de projetos de vida nobres ao longo do tempo (Bronk, 2012).

Moran et al. (2013) realizaram uma pesquisa nos EUA, cujo objetivo foi compreender como jovens com projetos de vida específicos utilizam apoios sociais. Participaram deste estudo

1.200 jovens do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e universitários. Os resultados desse estudo indicaram que a rede de apoio desses participantes pode vir da família, de oportunidades de engajamento e de instituições, como a igreja e a escola.

Bundick e Tirri (2014) investigaram as percepções de adolescentes sobre o papel que os professores desempenham na promoção de seus projetos de vida e as competências do professor que facilitam o ensino de projeto de vida. Participaram do estudo 381 estudantes estadunidenses e 336 estudantes finlandeses, de 13 a 18 anos. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes consideram os professores como modelos e os percebem como fonte de inspiração em relação à apropriação dos conteúdos formais de ensino e como modelos de desenvolvimento pessoal. Os resultados indicaram também que a habilidade essencial aos professores para o ensino de projeto de vida é ensinar seus alunos a planejarem o futuro e pensarem nas responsabilidades e implicações das suas ações e escolhas (Bundick & Tirri, 2014).

No que se refere a estudos realizados com estudantes de licenciatura³, Tirri e Kuusisto (2016) investigaram a natureza do projeto de vida de estudantes de licenciatura finlandeses. Participaram 372 estudantes de diferentes licenciaturas que responderam instrumentos sobre diversos elementos de propósito, como identificação de propósito, direcionamento para o objetivo, orientação para além de si mesmo e competência para ensinar propósito. Os resultados indicaram que os alunos-professores de educação religiosa foram os que tiveram perfis com mais propósito, enquanto os alunos-professores de matemática tiveram um perfil mais desengajado. Os resultados indicam que os alunos-professores de matemática precisam de apoio especial para o desenvolvimento de seus propósitos, bem como de educação para o ensino com propósito (Tirri & Kuusisto, 2016). Os estudos internacionais são importantes, pois mostram como a temática tem sido pesquisada e quais os resultados desses estudos. Entretanto,

³ Os cursos de licenciatura são cursos de graduação que conferem ao diplomado a licença para atuar como professor na Educação Básica, na área em que se formou (MEC/Inep, 2018).

deve-se deixar claro que os contextos educacionais dos Estados Unidos e, especialmente, da Finlândia, são muito distintos, onde ao contrário do que ocorre no Brasil, a educação é muito valorizada e há estímulo para o engajamento na profissão de professor. Damon (2009) destaca, porém, que as escolas não têm trabalhado questões importantes para o desenvolvimento do projeto de vida. O autor evidencia que as escolas de Ensino Médio, em sua maioria, têm realizado a formação somente de habilidades básicas, sem considerar outros aspectos importantes, como o projeto de vida. Os cursos de nível superior, por sua vez, pouco têm auxiliado os estudantes em direção ao futuro e à construção do projeto de vida, pois os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação têm pouca utilidade prática (Damon, 2009).

Os estudantes universitários de cursos de licenciatura norte-americanos afirmaram o importante papel dos seus professores no ensino e no aprendizado de projetos de vida (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014). Estudantes universitários finlandeses do mesmo tipo de curso, também fizeram essa afirmação (Tirri & Kuusisto, 2016). Por isso, pesquisadores e profissionais da área da Educação justificam que o desenvolvimento de um trabalho com projetos de vida deve fazer parte de toda a escolaridade (Koshy & Mariano, 2011).

Desde a formação dos professores, é preciso que fique claro que o estudante não é um sujeito passivo de sua aprendizagem e o mesmo ocorre na construção do projeto de vida que deve ser construído por meio de experiências reais, contextualizadas e de métodos de ensino ativos (Araújo et al., 2020; Koshy & Mariano, 2011). Assim, é importante que os estudantes tenham oportunidades de participar de atividades práticas e concretas de exercício de seus interesses e objetivos na escola (Koshy & Mariano, 2011).

Outra questão importante é que o trabalho com projeto de vida precisa ter abordagens de longo prazo nos currículos, isto é, ele deve ser um trabalho contínuo e não atividades estanques e descontextualizadas das questões sociais e das preocupações e interesses pessoais dos adolescentes (Koshy & Mariano, 2011). Dessa forma, as questões sociais, as preocupações

e os interesses pessoais dos adolescentes devem ser estimulados a manifestarem-se na escola para que possam ser refletidos e, de alguma forma, colocados em prática. É necessário, portanto, conectar os estudantes com interesses comuns às questões comunitárias, propiciando sua participação, seu pertencimento e seu engajamento em diversas questões que possam preocupá-los ou interessá-los (Koshy & Mariano, 2011).

Salienta-se que o desenvolvimento do projeto de vida na escola, quando relacionado às questões sociais, pode dar origem ao trabalho social e ao contato comunitário, os quais têm muito a acrescentar nesse contexto, uma vez que o fomento do desenvolvimento do projeto de vida não se dá somente dentro da escola ou da sala de aula (Hansell, 1983). Nesse sentido, há muita aprendizagem em propiciar interação face a face dos alunos com a comunidade mais próxima da escola, na qual haja um senso de história e de tradição advindo de experiências educacionais e de um direcionamento particular por parte dos alunos e de sua vida escolar (Hansell, 1983).

Contudo, a escola não pode prescrever comportamentos positivos como leis obrigatórias para instigar qualidades pró-sociais nos estudantes. São os próprios estudantes que precisam perseguir um comportamento intencional e o acompanhamento do engajamento no comportamento intencional (Koshy & Mariano, 2011). Assim, as formas utilizadas para que os jovens busquem caminhos que os levem à construção de projetos de vida têm sido métodos usados para a Educação de caráter, para o engajamento cívico e para o Desenvolvimento Juvenil Positivo⁴ (DJP), que incorporam três aspectos do comportamento pró-social: mudanças na cognição (conhecimento), afeto (motivação) e comportamento (ação) (Koshy & Mariano, 2011).

O DJP, por sua vez, defende uma visão da juventude como detentora de recursos a serem desenvolvidos, ao invés de possuidora de problemas a serem gerenciados, isto é, dá maior

⁴ Tradução livre da autora para *Positive Youth Development* (PYD).

ênfase às potencialidades do que às supostas incapacidades dos jovens (Benson, 2003; Damon, 2004) e está bastante relacionado à Educação cívica e com o caráter (Benson, 2003). A abordagem do DJP estimulou novas palavras para se referir à juventude, como: ativos de desenvolvimento, prosperidade e propósito no sentido de projeto de vida, de modo a salientar os pontos fortes de adolescentes e jovens (Benson, 2003).

Essa abordagem veio para se dissociar de modelos em que a adolescência é percebida como uma fase problemática, repleta de riscos, ameaças, em que os problemas em potencial têm que ser reparados, antes que os adolescentes causem perdas a si ou aos outros (Damon, 2004). Habitualmente, a adolescência tende a ser vista, até pelos próprios adolescentes, de forma estereotipada como um período de rebeldia, o que precisa ser desmistificado (Rezende et al., 2018). A visão negativa da adolescência ainda predomina em muitos campos profissionais que lidam com adolescentes e na forma como a mídia os retrata (Damon, 2004).

Há de se considerar que evidências mostram que a cultura tem muita influência na forma de se pensar a adolescência (Qu et al., 2016). Enquanto na cultura norte-americana a adolescência está ligada a individualização dos pais e a orientação aos pares, ao mesmo tempo em que há um desengajamento escolar, na cultura chinesa, paradoxalmente, a adolescência está voltada a uma responsabilização para com os pais de modo a recompensá-los pelos esforços de criá-los, o que pode ser demonstrado no seu engajamento escolar (Qu et al., 2016).

Para o DJP, a relação do adolescente com a comunidade é de parceria, um lugar comum em que há partilha plena de direitos e de responsabilidades (Damon, 2004). Dessa maneira, a participação em instituições religiosas, com a junção da fé e de convicções morais, também pode ser muito favorável ao DJP e à adolescência livre de problemas, além de favorecer a construção da identidade (Damon, 2004). O DJP considera que o jovem tem potencial para se desenvolver de maneira saudável, positiva e de ser bem-sucedido. Assim, em várias situações em que o DJP é promovido, o projeto de vida também o é (Koshy & Mariano, 2011). Isso se dá

pela combinação de um enfoque de longo prazo em conjunto a uma gradual fusão com os interesses dos adolescentes com um foco além de si (Koshy & Mariano, 2011).

De acordo com a literatura, é necessário que a escola incentive e promova espaços de forma constante para a construção do projeto de vida de seus estudantes (Bundick & Tirri, 2014; Dellazzana-Zanon et al., 2018). Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, na medida em que é o adulto responsável pela Educação formal do adolescente. No Brasil, a inserção do trabalho com projeto de vida na Educação formal está iniciando. Um longo caminho se fez necessário, desde a democratização da Educação, para que atualmente o país tivesse a legislação necessária para promover o projeto de vida na escola.

1.3 Papel do Projeto de Vida do Professor na Docência e no Desenvolvimento do Projeto de Vida de seus Estudantes

De acordo com Malin (2018), os sujeitos não necessariamente encontram seu projeto de vida em apenas um objetivo ou atividade, é possível haver mais de uma fonte para o projeto de vida ou algo que seja um propósito de vida em potencial. Alguns indivíduos relacionam seu projeto de vida ao trabalho, de modo a suprir as necessidades materiais de suas famílias. Outros, apesar de não relacionarem o seu trabalho com o seu projeto de vida, encontram uma relação boa com ele por terem um satisfatório convívio com seus colegas de trabalho (Malin, 2018). No caso específico do professor, é importante que seu projeto de vida se relacione com a docência, o que nem sempre ocorre (Malin, 2018).

Ser professor não é uma profissão qualquer. Os professores necessitam de um senso de propósito para o seu trabalho, pois, para promoverem o projeto de vida nos seus alunos, é necessário que a docência seja significativa para eles mesmos (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Damon, 2009; Malin et al., 2014; Moran et al., 2013). Dito de outra forma, os professores precisam encontrar o seu próprio projeto de vida (Bundick & Tirri, 2014) para que possam trabalhar as questões relacionadas ao projeto de vida de seus alunos.

Nesse sentido, Damon (2009) defende que os professores com propósito são os que mais podem contribuir com os projetos de vida dos estudantes, na medida em que eles encontraram algo significativo para o qual se dedicar. Seu interesse é sustentado por um período de tempo significativo, suas ações de ensino têm um sentido claro e uma intenção, como um fim, atos concretos e práticas coerentes (Damon, 2009).

Uma chave para o trabalho com o projeto de vida é a habilidade pessoal do professor para mostrar o significado do assunto estudado aos adolescentes e ajudá-los a fazer uma ligação significativa e pessoal com o assunto, pois é verdadeiro que grande parte dos professores fazem isso de forma implícita para engajar o propósito dos estudantes ao seu ensino (Tirri & Kuusisto, 2016). No entanto, essa habilidade do professor não é inata: muitos aspirantes a professores necessitam estudar sobre isso para serem capazes de dar esse suporte aos estudantes (Tirri & Kuusisto, 2016).

A Finlândia, uma das nações mais bem posicionadas no *ranking* do PISA⁵, tem um contexto social e econômico muito diferente do Brasil. Segundo Tirri (2014), a formação de professores tem como objetivo formar profissionais autônomos, cuja prática é construída sobre valores éticos e resultados de pesquisas. É importante salientar que esse país valoriza os profissionais da Educação, cujos cursos acadêmicos de formação de professores são mais concorridos do que os cursos de Direito e de Medicina (Tirri et al., 2016).

A formação de professores na Finlândia inclui o trabalho com o seu próprio projeto de vida, que pressupõe a abertura do conceito de projeto de vida a cada conteúdo desenvolvido com os estudantes de licenciatura, pois é necessário que eles consigam considerar os seus próprios interesses na realização do seu trabalho (Tirri & Kuusisto, 2016). Por isso, durante a

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de adolescentes de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Ele é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do PISA indicam a qualidade e a equidade dos resultados de aprendizagem obtidos em todo o mundo e permitem que educadores e formuladores de políticas públicas aprendam com políticas e práticas aplicadas em outros países (Scheleicher, 2019).

sua formação, o professor tem oportunidades de discutir e refletir sobre os seus objetivos de ensino, o que o auxilia a antever sua própria carreira e o seu projeto de vida ligado à docência (Tirri & Kuusisto, 2016).

O caráter ético e profissional é essencial para os professores finlandeses. Porém, além das competências profissionais, uma disposição para o ensino, que traga um significado pessoal também é almejada (Tirri, 2018). Em 1998, a Finlândia foi o primeiro país nórdico a estabelecer um estatuto ético para os professores, o qual tem sido revisado e atualizado ao longo dos anos (Finland, 2010; Tirri, 2014).

Para que os professores finlandeses tivessem maior autonomia, em 2017, estabeleceu-se um juramento, que busca lembrá-los dos fundamentos éticos da profissão, para que possam ser confiáveis o bastante, para exercer a liberdade pedagógica em seu trabalho, de acordo com a legislação e diretrizes vigentes no país (Tirri, 2018). O Currículo Nacional Básico da Finlândia possui somente o mínimo, para que as escolas possam desenvolver seu próprio currículo, o que é um grande desafio para os professores finlandeses (Finnish, 2016; Tirri, 2018).

Considerando-se que os desafios da Educação finlandesa são grandes, seus professores precisam ter compromisso com o ensino e metas de longo prazo para com ele, assim como um projeto de vida vinculado ao seu trabalho (Tirri, 2018). Os professores precisam encontrar propósitos que vão além de si e alcancem os estudantes e toda a comunidade escolar. O senso de vocação confere aos professores a identidade necessária para a sua própria realização pessoal ao se relacionarem ao seu trabalho (Tirri, 2018).

No Brasil, o trabalho com o projeto de vida ainda está longe de ser uma prioridade e essa é uma das razões pelas quais a temática não é amplamente difundida nos cursos de licenciatura, o que seria muito importante para a formação dos professores (Araújo et al., 2020). Pinheiro (2019) realizou um estudo cujo objetivo foi compreender o projeto de vida dos professores e sua relação com a docência no Brasil. Participaram do estudo 13 professores do

Ensino Médio de ambos os sexos, entre 26 e 59 anos, com tempo de carreira docente que variava entre 6 e 30 anos, de uma escola estadual de período integral na Zona Leste de São Paulo, SP. Os instrumentos utilizados foram entrevistas e questionários. Os resultados do estudo mostraram que o trabalho docente é visto pelos participantes como importante e está relacionado ao sustento da família e de si. A Educação foi considerada como um foco central do projeto de vida apenas para poucos participantes. Os resultados também mostraram que os professores têm mais compreensão do seu papel na vida dos alunos à medida em que são mais descentralizados de objetivos puramente pessoais (Pinheiro, 2019).

Diante da literatura consultada sobre o tema, surgem algumas questões. Quais são as razões pelas quais os profissionais que formam o quadro de professores nas escolas brasileiras estarem lecionando? Os projetos de vida dos professores que escolhem, já na graduação, trabalhar com a Educação estão mais ligados à docência do que os projetos de vidas dos professores que não escolhem ir para a área da Educação ainda durante a graduação? Os professores que estudaram Educação na Pedagogia, por sua vez, estão mais engajados com a carreira docente do que os demais professores? Esta tese pretende trazer contribuições no sentido de responder essas questões.

Na temática do projeto de vida, frequentemente, há a questão de qual seria o papel do professor na construção do projeto de vida do estudante. Diferentes pesquisas, tanto na Finlândia como nos EUA, indicam que o professor é um personagem indispensável no fomento do projeto de vida de sujeitos de diferentes faixas etárias (Bundick & Tirri, 2014; Tirri & Kuusisto, 2016). Por esse motivo, defende-se que, desde a Educação Infantil até a Educação de adultos, haja um trabalho para o ensino voltado para a construção dessa importante meta (Tirri & Kuusisto, 2016).

A adequação curricular às perguntas e interesses dos estudantes é importante, o que requer bastante conhecimento por parte do professor e do trabalho com projetos⁶ para que eles possam inspirar os estudantes a despertarem suas aspirações (Malin, 2018). Os projetos precisam ser motivadores, no entanto, não precisam deixar de fora os conteúdos importantes a serem trabalhados ou iniciados com os de interesse dos estudantes, mas mesclados em doses corretas entre o necessário, as dúvidas e os interesses dos estudantes (Malin, 2018).

Dada a importância do projeto de vida para os estudantes em si e para a sociedade, é essencial que os professores compreendam o que podem fazer para promover o projeto de vida nos estudantes (Koshy & Mariano, 2011). Eles devem favorecer que os estudantes recorram às várias fontes de apoio pessoal de curto e longo prazo na vida, das quais podem usufruir, como: associações, seus próprios pais, amigos íntimos e colegas de classe, para que possam ser ajudados no desenvolvimento dos seus projetos de vida quando tiverem necessidade (Koshy & Mariano, 2011).

Quando os professores trabalham o projeto de vida, auxiliam os estudantes a desenvolvê-los e a encontrá-los na disciplina ensinada ou na vida em geral (Tirri & Kuusisto, 2016). Assim, como mencionado na legislação brasileira, é possível trabalhar com a temática de maneira transversal, a partir das próprias disciplinas ministradas, construindo sua relação com o conteúdo do assunto, fazendo com que disciplinas de Matemática, Ciências e Línguas, por exemplo, forneçam o assunto para o trabalho com o projeto de vida ou com um currículo próprio, e um horário na grade para que os estudantes possam estudar e aprender o processo de desenvolvimento do projeto de vida (Hopmann, 2007; Tirri & Kuusisto, 2016). Porém, nem

⁶ O trabalho com projetos se diferencia do trabalho com projeto de vida. Segundo Araújo (2003), o trabalho com projetos é uma estratégia pedagógica, ele é “um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito das instituições escolares pode ser por meio de projetos, concebidos como estratégias para a construção de conhecimentos (...) Entender o projeto como estratégia traz assim, uma nova perspectiva de trabalho pedagógico, pois a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorporar, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar sentido ao conhecimento baseado nas relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar” (Araújo, 2003, p. 67 e 69).

sempre a escola e, especialmente, o professor estão preparados para essa tarefa, que requer um bom preparo teórico e pessoal. Afinal, quem são os professores brasileiros? Por que escolhem a carreira docente? Essa carreira faria parte do seu projeto de vida?

1.4 Pesquisas Brasileiras sobre Projeto de Vida

Nos últimos anos, as pesquisas brasileiras sobre a temática do Projeto de Vida na escola, sobretudo no Ensino Médio, têm crescido consideravelmente. A necessidade de obter respostas frente aos desafios educacionais que o trabalho com o projeto de vida impôs, sobretudo aos professores, tem impulsionado as pesquisas recentes nessa área. Apresentam-se a seguir alguns estudos recentes sobre projetos de vida conduzidos na escola.

Menezes e Trevisol (2014) realizaram uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar os projetos de vida de alunos do primeiro ano do Ensino Médio e a influência que a família, a escola e os amigos possuem sobre a constituição desses projetos. A investigação se caracterizou como um estudo exploratório de natureza qualitativa. Participaram da pesquisa 40 alunos do primeiro ano do Ensino Médio de duas escolas do oeste catarinense, uma pública estadual e a outra particular, sendo 20 alunos do sexo feminino e 20 alunos do sexo masculino. Os resultados mostraram que os projetos de vida dos adolescentes considerados significativos foram: estudar/formar-se, ter uma profissão e emprego, ter boa relação com os amigos, constituir uma família e ser independente. A interferência da família foi evidenciada como fator preponderante na constituição dos projetos de vida dos adolescentes (Menezes & Trevisol, 2014).

Pinheiro e Arantes (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar os processos de desenvolvimento dos projetos de vida de jovens brasileiros, definidos nessa pesquisa como projeções sobre o futuro embasadas em ações passadas e fundamentadas no presente. Participaram do estudo 200 jovens, entre 15 e 19 anos, estudantes de escolas públicas das cinco macrorregiões do Brasil. Os dados foram analisados por meio da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e os resultados indicaram a identificação de seis formas de

projetar o futuro: progressão natural da vida, idealização do futuro, consumismo e estabilidade financeira, trabalho para dar suporte à família, trabalho como reconhecimento social, e intenções altruístas por meio de ações sociais e de trabalho, em que foram observadas diferentes dinâmicas do pensamento com grande complexidade na integração entre valores e sentimentos. A família e o trabalho constituíram valores centrais e apareceram de forma integrada aos sentimentos para a maioria dos jovens, sendo os mais frequentes: felicidade, bem-estar e satisfação (Pinheiro & Arantes, 2015).

Klein e Arantes (2016) fizeram uma pesquisa com o objetivo de identificar o significado que os estudantes atribuíam às experiências escolares quando tinham em mente seus projetos de vida. Participaram do estudo 305 estudantes do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio da cidade de São Paulo, oriundos de quatro escolas das redes pública (56%) e particular (44%), sendo 43% do sexo masculino e 57% do feminino. Os resultados mostram que 81% dos estudantes consideram que a escola contribui para seus projetos de vida, principalmente por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. Um aspecto importante da pesquisa foi a possibilidade da reflexão sobre o papel da escola na vida dos estudantes (Klein & Arantes, 2016).

Fodra e Nogueira (2017), por sua vez, fizeram uma pesquisa qualitativa sobre a construção dos projetos de vida dos alunos das escolas de Ensino Médio do PEI na visão dos professores da disciplina Projeto de Vida. A pesquisa foi realizada em seis escolas, sendo duas delas na capital paulista, duas na região metropolitana de São Paulo e duas no interior do Estado. Os resultados indicaram que, embora resistentes no início da disciplina Projeto de Vida, os estudantes perceberam a sua importância como aporte para realizações futuras e para o desenvolvimento da autoestima (Fodra & Nogueira, 2017).

Arantes et al. (2018) publicaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os significados afetivos presentes nos projetos de vida de jovens brasileiros, com enfoque na temática da

felicidade. Participaram deste estudo 120 jovens estudantes do Ensino Médio de escolas públicas das cinco regiões brasileiras, analisados a partir dos pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Os resultados indicam que a maior parte dos jovens brasileiros relaciona a sua concepção de felicidade, em relação aos seus projetos de vida, às relações sociais e de convivência. No estudo também há considerações acerca das implicações educacionais, voltadas para a formação de professores e para a sua atuação (Arantes et al., 2018).

Arantes et al. (2019) realizaram uma pesquisa qualitativa em que se identificou nos discursos dos jovens brasileiros suas representações sobre a escola e como concebem o papel dessa instituição na sua trajetória e nos seus projetos de vida. Participaram do estudo 297 estudantes de escolas públicas das cinco macrorregiões brasileiras, com idades entre 15 e 24 anos. Os resultados indicaram que os participantes veem a escola como um lugar que lhes dará um futuro promissor. Entretanto, em relação a valorização da escola, identificou-se um esvaziamento nos discursos, demonstrando que a escola não se constitui como um valor central para os estudantes, em relação ao seu papel fundamental que é a formação para a cidadania plena (Arantes et al., 2019).

Felckilcker et al. (2020) conduziram uma pesquisa qualitativa que teve o objetivo de analisar como os alunos compreendem o papel da escola e do estudo em relação aos projetos de vida e as motivações inseridas na seleção desses projetos. Participaram desta pesquisa 103 adolescentes vinculados ao Ensino Médio de escolas localizadas no meio-oeste de Santa Catarina. Os resultados indicaram que a realização profissional e o alcance da estabilidade financeira são projetos que se destacam entre os elencados pelos adolescentes. A escolarização, por sua vez, significa, para a maioria dos estudantes, a principal porta de entrada para o mundo do trabalho. Assim, a escola precisa trabalhar as questões pertinentes a isso sem deixar de lado seu papel de desenvolver o pensamento crítico dos adolescentes (Felckilcker et al., 2020).

Tardeli e Arantes (2021) publicaram uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar o projeto de vida dos adolescentes em relação à percepção e tendência à autorrealização. A pesquisa foi realizada a partir do conhecimento e da compreensão da realidade atual, numa dimensão essencialmente humanista com uma metodologia quanti-qualitativa. Participaram da pesquisa 507 adolescentes da Baixada Santista, no estado de São Paulo, sendo 248 meninos e 259 meninas, entre 12 e 17 anos do nono ano do Ensino Fundamental II e do segundo e terceiro ano do Ensino Médio de escolas particulares e públicas. Os resultados da pesquisa mostraram que os adolescentes possuem planos e propósitos para a sua vida, porém estes ainda estão voltados as suas necessidades materiais e familiares, isto é, ao contexto privado. No entanto, há a possibilidade de que, com a superação da fase da adolescência, o desejo hedonista e egocêntrico possa ceder lugar a demandas que deem sentido para a vida (Tardeli & Arantes, 2021).

Pereira et al. (2021) apresentaram uma pesquisa cujo objetivo foi compreender as possíveis relações entre os projetos de vida de adolescentes e as variáveis dos contextos escolar e familiar. Participaram 320 adolescentes, de ambos os sexos, de 14 a 17 anos, do nono ano de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de escolas públicas de período parcial, do PEI e particulares de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os resultados indicaram que adolescentes mais novos têm mais projetos de vida em relação a Relacionamentos Afetivos, Religião/Espiritualidade e Bens Materiais do que os mais velhos. Há ainda a tendência dos projetos da dimensão Religião/Espiritualidade diminuírem conforme os adolescentes crescem e conforme aumenta a escolaridade da mãe e do pai. Os adolescentes de escolas públicas têm mais projetos de vida relacionados à dimensão Relacionamentos Afetivos do que os adolescentes dos demais tipos de escolas, projetos da dimensão Religião/ Espiritualidade são maiores nos estudantes de escolas públicas (Pereira et al., 2021).

Arantes e Pinheiro (2021) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de analisar os projetos de vida de jovens brasileiros. Participaram deste estudo 560 estudantes, com idade

entre 15 e 19 anos, representantes das cinco regiões geopolíticas do Brasil, em cada região foram coletados dados de dois tipos de município: metrópoles (Belém, Fortaleza, Goiânia, São Paulo e Curitiba) e capitais regionais (Macapá, Crato, Sobral, Dourados, Sumaré, Rio Claro, Ponta Grossa). Desses participantes, 80% viviam em áreas de baixo nível socioeconômico em periferias dos centros urbanos e 20% eram alunos de escolas particulares com nível socioeconômico médio ou alto.

Observou-se, neste estudo, que a maioria dos jovens entende seus projetos de vida como um curso natural da vida ou como um sonho ou idealização, dessa forma os jovens apresentam uma visão de futuro altamente centrada no eu e em suas próprias conquistas. Os resultados mostraram que a construção dos projetos de vida dos jovens brasileiros é interligada à formação de suas identidades na interação com os valores coletivos, em especial em relação à superação de dificuldades econômicas e conquistas financeiras, pois os jovens brasileiros participantes deste estudo, em sua maioria estudantes do Ensino Médio de escolas da rede pública, em contextos de fragilidade social, interagem com questões sociais que envolvem a superação das dificuldades econômicas da família, em que ‘ter’ algo no futuro significa sucesso e realização (Arantes & Pinheiro, 2021).

Pereira e Dellazzana-Zanon (2021) publicaram uma pesquisa cujo objetivo foi apresentar a aplicação de um Programa de Intervenção, baseado na Psicologia Positiva, para a promoção de projetos de vida em adolescentes do Ensino Médio. Participaram 18 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo. Os resultados mostraram que o Programa de Intervenção propiciou reflexões sobre o futuro a médio e longo prazo, de maneira a contribuir com a construção de projetos de vida, e promoveu uma aproximação entre o adolescente e sua família. Dessa forma, a intervenção apresentada nesse estudo mostrou-se uma ferramenta que pode ser aplicada em escolas que querem estimular seus estudantes a terem projetos de vida (Pereira & Dellazzana-Zanon, 2021).

Em síntese, as pesquisas brasileiras que evidenciam a importância do trabalho com o projeto de vida na adolescência mostraram que: a mediação da família é um fator considerável na construção do projeto de vida dos adolescentes; a família e o trabalho constituem valores centrais e aparecem em pesquisas integradas aos sentimentos de felicidade, bem-estar e satisfação; a escola tem o potencial de contribuir para a construção dos projetos de vida de adolescentes. E, embora possa haver resistência no início da inserção da disciplina Projeto de Vida na grade curricular dos estudantes, eles percebem sua contribuição para realizações futuras. Observou-se também a que adolescentes brasileiros: (a) tendem a relacionar a concepção de felicidade, em relação aos seus projetos de vida, às relações sociais e de convivência e (b) veem a escola como um lugar que lhes dará um futuro promissor, embora a escola não constitua um valor central para os adolescentes no que tange a formação da cidadania plena.

Outros aspectos importantes da síntese dos estudos apresentados é que as relações entre os projetos de vida de adolescentes podem se distinguir conforme as variáveis dos contextos escolar e familiar; a construção dos projetos de vida dos jovens brasileiros tem forte ligação com a superação de dificuldades econômicas e conquistas financeiras; e que já existem protótipos de intervenções voltadas à construção de projetos de vida que pode ser aplicadas em escolas.

Uma revisão da literatura nacional, que investigou as pesquisas sobre projeto de vida entre os anos de 2004 e 2014 foi realizada por Vieira e Dellazzana-Zanon (2020) a partir das bases de dados vinculadas a BVS-Psi: Index Psi Periódicos Técnico-Científicos; Periódicos Eletrônicos em Psicologia PePSIC e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram utilizados os descritores: “projeto de vida” ou “projetos de vida” ou “projeto vital” ou “projetos vitais” e b) “adolescência” ou “adolescente” ou “adolescentes”. Os critérios de inclusão foram: estudos empíricos nacionais, disponíveis *on-line* na íntegra; com participantes adolescentes;

tendo o projeto de vida como tema central do estudo; e publicados entre os anos de 2004 e 2014 (Vieira & Dellazzana-Zanon, 2020). Foram analisados 12 estudos, avaliados de maneira independente, cujos objetivos foram agrupados em: (a) significados atribuídos ao projeto de vida pelos adolescentes, (b) projeto de vida como parte da orientação profissional e (c) influência de medidas socioeducativas no projeto de vida dos jovens.

Diante de informações científicas sobre os projetos de vida de adolescentes, é necessário também considerar a formação dos professores que estão trabalhando com os adolescentes. Estariam eles preparados para trabalhar com o projeto de vida dos estudantes? Sua formação acadêmica os prepara para tal função?

1.5 Legislação Educacional Brasileira e Inserção do Projeto de Vida na Educação

Formal

A Constituição Federal (CF) de 1988, lei maior do país, mudou de forma definitiva a maneira com que o Brasil lidava com a Educação. Com a CF, a Educação começou a caminhar paulatinamente para uma gestão mais democrática (Militão & Militão, 2019). A CF também encarregou o Estado e a família de possibilitarem e incentivarem a Educação de todas as pessoas para o seu crescimento integral. Em seu artigo 205 afirma que:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988, p. 153).

Os encaminhamentos oriundos da CF (1988) culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996), que trouxe novas propostas, muitos desafios e prazos para a sua concretização. Muitos documentos orientadores foram escritos para auxiliar gestores, professores e demais profissionais da Educação a adequarem sua prática à nova legislação. Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino

Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (1998) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNs) (1998) para a creche e a pré-escola. Outros documentos inspiradores também foram desenvolvidos, com o intuito de balizar o ensino e a própria LDB (1996) e têm passado por atualizações constantes.

Contudo, viu-se a necessidade de um documento para a uniformização de uma parte básica do ensino e implantou-se a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018) que é mandatória para todos os níveis e redes de ensino. A BNCC é um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p.7).

Diante de todas as dificuldades e escolhas com as quais os adolescentes contemporâneos se deparam, houve a necessidade de inserir o tema projeto de vida nas escolas, o qual já está presente na Educação de diferentes países (Araujo et al., 2016; Jiang et al., 2016; Koshy & Mariano, 2011; Kuusisto et al., 2016; Moran, 2016; Tirri et al., 2016a; Tirri & Kuusisto, 2016). Recentemente, essa temática foi inserida no sistema educacional no Brasil, tendo sido incorporado à LDB, como um trabalho obrigatório de ser realizado no Ensino Médio, a partir do ano de 2020, com a inserção do artigo 35 – A §7º, no ano de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento (...) os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Lei nº 13.415, 2017, p. 1).

A BNCC coloca o projeto de vida como a sexta, entre dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a sua escolarização de forma transversal, isto

é, transdisciplinar. A competência “Trabalho e Projeto de Vida” deve possibilitar que o estudante tenha um desenvolvimento pleno das habilidades e aprendizagens necessárias para entender as relações próprias do mundo do trabalho alinhadas ao exercício da cidadania e do seu projeto de vida (BNCC, 2018).

Vários estados, como o estado de São Paulo, optaram por inserir uma disciplina na grade curricular do Ensino Médio intitulada Projeto de Vida. O estado de São Paulo, porém, inseriu a disciplina Projeto de Vida desde o início do Ensino Fundamental II. Devido à pandemia do novo coronavírus, quase todo o ano letivo de 2020 no Estado de São Paulo se deu à distância, por via remota ou por teleaulas (Decreto nº 64.862, 2020). Por essa razão, o primeiro ano da inserção da disciplina se deu, em grande parte, por metodologias de Ensino a Distância, na grande maioria das vezes, por ensino remoto, o que gerou impactos não previstos para a sua implementação e muitos problemas, como: estudantes com falta de internet ou com problemas de conexão, aulas com pouca adesão de estudantes ou com estudantes sem engajamento, falta de preparo do professor para a função e de condições para o uso de metodologias ativas (Leite et al., 2021).

A introdução do projeto de vida nas escolas estaduais participantes do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, entretanto, se deu em 2012 no Ensino Médio e, logo em 2013, expandiu-se para os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do PEI (São Paulo, 2014) antes da inserção da disciplina Projeto de Vida na LDB, em 2017. Pode-se observar estas mudanças nas providências do Governador do Estado de São Paulo da época, sobre as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio do PEI, em seu Artigo 2 § VI, em referência a um trabalho com a temática: “Projeto de Vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação

à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral” (Lei Complementar nº. 1.164, de 4 de janeiro de 2012, p. 33).

Assim, o Estado de São Paulo inseriu a disciplina Projeto de Vida desde o Ensino Fundamental II, primeiramente nas escolas PEI (Lei complementar nº 1.164, 2012), a qual depois foi expandida para toda a rede estadual de ensino (Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, 2020). A disciplina, segundo a Diretriz Curricular Projeto de Vida, visa dar orientações, descobrir vocações, sonhos e auxiliar os estudantes a fazer escolhas de vida, desenvolver habilidades e diminuir a evasão escolar (Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, 2020).

Em relação à formação do professor que ministra essa disciplina, não foram encontradas especificidades na legislação, apenas a indicação de que ele deve fazer parte da rede de ensino a qual está pleiteando as aulas. No Estado de São Paulo, para ministrar a disciplina Projeto de Vida, é obrigatório realizar um curso de formação via EaD na área, de modo virtual e autônomo, em dois módulos de 30h cada, sendo um básico e outro avançado. A primeira edição desse curso aconteceu em 2019 (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 2020). Os professores aptos a ministrar a disciplina Projeto de Vida recebem materiais didáticos com aulas semiprontas que dirigem todo o trabalho, ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, 2020). A ementa está organizada por ano de ensino com as seguintes competências socioemocionais a serem desenvolvidas intencionalmente:

Tabela 1

Descrição das Competências Socioemocionais a Serem Desenvolvidas Intencionalmente em Cada Etapa do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio na Disciplina Projeto de Vida no Estado de São Paulo

<u>Etapa escolar</u>	<u>Competências Socioemocionais a Serem Desenvolvidas</u>
6º. ano Ensino Fund. II	Empatia, Respeito, Tolerância ao estresse, autoconfiança, Tolerância à frustração e Organização.
7º. ano Ensino Fund. II	Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade, Iniciativa Social, Curiosidade para Aprender, Imaginação Criativa.
8º. ano Ensino Fund. II	Entusiasmo, Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade, Assertividade, Empatia, Iniciativa social e Interesse artístico.
9º. ano Ensino Fund. II	Entusiasmo, Determinação, Organização, Foco, Persistência, Responsabilidade, Assertividade e Empatia.
1ª série Ensino Médio	Autoconfiança, Iniciativa Social, Organização, Responsabilidade, Curiosidade para Aprender e Empatia.
2ª série Ensino Médio	Tolerância à Frustração, Entusiasmo, Foco, Determinação, Interesse Artístico e Respeito.
3ª série Ensino Médio	Tolerância ao estresse, Assertividade, Persistência, Imaginação criativa e Confiança.

Fonte: Diretrizes Curriculares Projeto de Vida (2020).

Apesar do Governo do Estado de São Paulo ter disponibilizado os objetivos a serem trabalhados em cada ano de ensino, a implementação da disciplina no contexto pandêmico foi muito complicada. Resultados da pesquisa de Leite et al. (2021) indicaram que uma professora com uma formação muito básica em relação a disciplina Projeto de Vida pode encontrar dificuldades em ministrar as aulas, ainda mais em contextos desfavoráveis, como foi a pandemia de COVID-19. Como pesquisas indicam que o professor é uma figura importante

para o estudante na construção do seu projeto de vida (Kuusisto, 2016) é importante que ele seja bem formado para a função.

1.6 O Professor do Ensino Básico Brasileiro

A formação de professores no Brasil, ao longo de sua história, explicitou as distorções deste campo, cerceado por muitos conflitos de interesses (Gatti et al., 2019). Considerar o início das propostas de formação de professores no Brasil e toda a sua história e contexto, auxilia a compreensão da situação atual em relação às propostas de formação de professores para a Educação Básica, nos conflitos frente às demandas emergentes da sociedade, que precisam ser estudadas em suas ligações com a Educação, pois perpassam as relações escolares e as novas gerações, quanto as suas diferenciações, movimentos, conflitos, inovações e renovações (Gatti et al., 2019).

Em relação às demandas sociais, a tomada de consciência do momento sócio-histórico em que se vive, a situação social, que está em constante mudança e que constitui as relações nas escolas e das relações interpessoais, pode fazer emergir alternativas de ações mais pertinentes aos processos de mudanças e de transformação social (Gatti et al., 2019). A problematização da formação de professores e do trabalho docente tem o objetivo de criar condições de mudanças e uma tomada de consciência das situações mais amplas que envolvem os processos educacionais (Gatti et al., 2019).

Nóvoa (2019) destaca que, ao longo da história, as universidades demonstraram uma imensa indiferença em relação à formação de professores. A formação dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nem sequer passava pela Educação superior, ficando em nível médio (Nóvoa, 2019).

No entanto, é necessário enfatizar que a docência não é espontânea, embora historicamente já tenha sido considerada como tal (Gatti et al., 2019). Da mesma forma, é preciso desconstruir o ponto de vista somente técnico da profissão, relacionado ao trabalho tão

somente burocrático e instrumental voltado à transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados (Magalhães & Porto, 2022).

A docência possui também o seu caráter prático, que, assim como outras profissões, necessita ser aprendida (Gatti et al., 2019). Para a profissão de professor há conhecimentos consolidados e historicamente construídos baseados em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas, cujas questões centrais são as linguagens, as tecnologias e as estruturas interpretativas (Gatti et al., 2019).

Nóvoa (2019) propõe que os universitários preocupados com a formação de professores se reúnam em uma casa comum da formação e da profissão de professores, dentro das universidades, mas que se mantenha sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede pública. O autor acredita que é nesse lugar que os professores em formação ou os professores em formação continuada, devem buscar escapar à fragmentação das licenciaturas e que neles devem ser mobilizados os conteúdos científicos das disciplinas que devem ser valorizados, pois sem eles nada servirá técnicas avançadas de ensino (Nóvoa, 2019).

Esses centros de formação devem trabalhar também, segundo Nóvoa (2019), com o conhecimento científico em Educação, didáticas, Psicologia, currículo, entre tantas outras temáticas. Entretanto, todos esses conteúdos são insuficientes para formar um professor, se não construírem uma relação direta com o conhecimento profissional docente e a cultura profissional dos professores, assim esses espaços poderiam oportunizar um espaço de trocas entre profissionais (Nóvoa, 2019).

Porém, o desenvolvimento do processo formativo docente no Brasil sempre foi lento e gradual, assim como o próprio acesso à Educação no país (Gatti et al., 2019). As dificuldades em oferecer professores com formação adequada não são atuais, são um aspecto histórico problemático e duradouro (Gatti et al., 2019).

Nas licenciaturas, uma questão sempre recorrente, é a dificuldade de estabelecer no currículo dos cursos o equilíbrio entre os conhecimentos das áreas específicas e dos conhecimentos pedagógicos necessários à Educação (Gatti et al., 2019). Em relação ao curso de Pedagogia, especificamente, há uma série de considerações. Afirma-se que no Estado de São Paulo a formação oriunda deste curso ainda não tem foco na formação de professores, se mostrando fragmentada e dispersa, ainda inadequada para formar professores polivalentes, cuja formação implica no domínio de diversos saberes (Pimenta et al., 2017).

Ao longo da História recente, a função do curso de Pedagogia mudou muito. A Pedagogia tinha a função de formar especialistas em Educação, em nível de bacharelado, cuja licenciatura era para a docência no Ensino Médio Normal, antigo Magistério, que formava professores em nível médio para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), definiu-se que a formação dos professores deveria se dar em nível superior e não mais em nível médio também para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Gatti et al., 2019). Com a promulgação das DNCs (Resolução CNE/CP nº 1, 2006), o curso de Pedagogia passou a ter a responsabilidade de formar esses professores, o que já ocorria há alguns anos com a autorização do Conselho Federal de Educação, além de manter outras funções do curso (Gatti et al., 2019).

Contudo, a área da Educação não tem sido muito atrativa para os jovens que estão optando por seus cursos de graduação. Os baixos salários e a perda de *status* que a profissão vem sofrendo, fazem com que os jovens das classes médias e altas procurem formações que sejam mais valorizadas financeiramente e socialmente (Vargas & Dias, 2022). Pesquisas e o próprio Censo do Ensino Superior têm indicado que as licenciaturas têm sido buscadas majoritariamente por indivíduos pertencentes às classes populares e que não o fazem majoritariamente porque desejam ser professores (Vargas & Dias, 2022).

Isso tem ocorrido pelo fato desse tipo de curso ser o possível àqueles que possuem menos condições financeiras devido às suas dificuldades de vida, o que não significa que se adaptarão aos cursos e que vão querer ser professores (Vargas & Dias, 2022). No entanto, deve estar claro que o profissional formado nas licenciaturas, isto é, o professor, deve possuir um senso crítico, que produz não apenas fazeres, mas também saberes, por esse motivo, um processo formativo eficaz de formação e de profissionalização docente se faz necessário (Magalhães & Porto, 2022).

Mesmo assim, após uma queda, o Censo da Educação Superior de 2018 (MEC/Inep, 2018) demonstrou que houve um pequeno aumento na procura por cursos de licenciatura entre os anos de 2008 e 2018. Porém, algo significativo mudou pela primeira vez nos cursos de licenciatura: havia mais estudantes na modalidade EaD do que na modalidade presencial (MEC/Inep, 2018).

Nas instituições públicas de ensino superior mais de 80% dos estudantes frequentavam aulas presenciais, enquanto na rede privada, quase 70% dos estudantes têm aulas EaD (MEC/Inep, 2018). É importante salientar que, em 2018, 71,3% dos estudantes matriculados em cursos de licenciaturas no Brasil eram do sexo feminino e 28,7% do sexo masculino (MEC/Inep, 2018). O curso com mais matrículas no país, com maioria absoluta nas licenciaturas, foi a Pedagogia, seguido da licenciatura em Educação Física (MEC/Inep, 2018), que tinha menos de quatro vezes o número de matriculados em Pedagogia.

A taxa de conclusão em algumas licenciaturas vem aumentando, como em Pedagogia, que teve um crescimento considerável entre 2010 e 2016, de 2,0 para 47,5, seguido da licenciatura para a formação do professor de Química que teve a taxa de conclusão aumentada de 1,3 para 27,9 nesse mesmo período (MEC/Inep, 2018). Outros dois cursos de formação de professores que apresentaram melhoria considerável nas taxas de conclusão entre os anos de

2010 e 2016 foram os cursos de Matemática, que foi de 1,3 para 28,5, e de Física que foi de 0,6 para 18,5 (MEC/Inep, 2018).

No Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) aplicado no curso de Pedagogia e em vários cursos de licenciatura no ano de 2017, como: Educação Física, Física, Geografia, História e Matemática (Inep, 2017) constatou-se algumas informações relevantes. Dos estudantes formandos em licenciatura, 32,5% tinham até um salário mínimo e meio de renda familiar mensal e outros 34,3% tinham de um e meio a três salários mínimos de renda familiar mensal (Inep, 2017), o que configura índices socioeconômicos muito baixos para essa população.

O referido exame também revelou que, de modo individual, o curso de Pedagogia possuía estudantes com a menor porcentagem de renda entre os cursos de licenciatura: 33,2% dos estudantes formandos apresentavam até um salário mínimo e meio de renda familiar mensal e outros 36,5% possuíam um salário e meio até três salários mínimos de renda familiar mensal (Inep, 2017). O curso de Engenharia Civil, por exemplo, possuía apenas 12,5% dos estudantes formandos com até um salário mínimo e meio de renda familiar mensal e outros 24,1% com renda de um e meio até três salários mínimos mensais de renda familiar (Inep, 2017).

Além disso, no Censo do Ensino Superior de 2017 (Inep, 2017), 20% dos estudantes de Pedagogia contribuíam para o sustento da família e 9,2% eram os principais responsáveis pelo sustento da mesma (MEC/Inep, 2018). Outros dados relevantes são que: (a) 33,8% dos estudantes do curso trabalhavam 40 horas semanais ou mais, (b) 11,9% trabalhavam de 21 horas a 39 horas semanais, (c) 4,0% afirmaram não estudar nenhuma hora a mais do que a participação nas aulas do curso e (d) 41,1% estudavam apenas de 1 a 3 horas semanais (MEC/Inep, 2018).

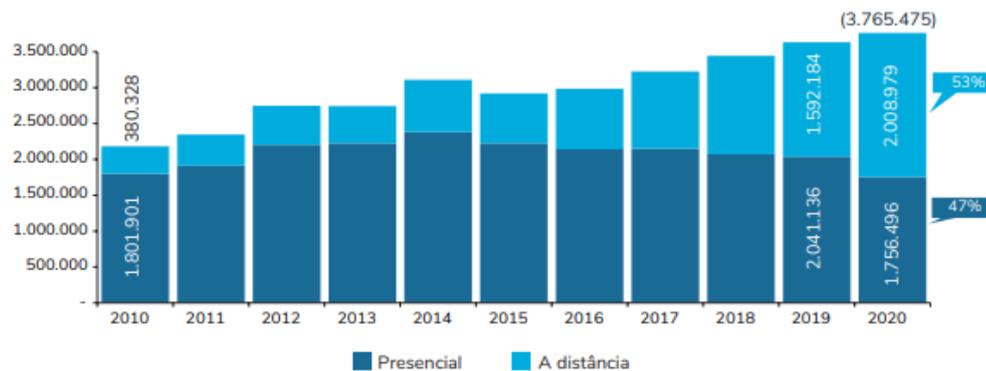
Segundo Britto e Waltenberg (2014), as dificuldades econômicas reforçam o perfil preocupante dos nossos futuros professores. Com base no ENADE de 2005 e 2008 evidenciou-se que a grande maioria dos estudantes de licenciatura são oriundos do ensino público (Britto

& Waltenberg, 2014), o que ainda corresponde à realidade, conforme o ENADE 2018 (MEC/Inep 2018), visto que os alunos advindos da escola pública são 67,3% dos estudantes do curso de Pedagogia. De acordo com esses autores, embora os estudantes de Pedagogia devessem chegar mais bem preparados para desempenhar à docência, os alunos que escolhem a Pedagogia chegam ao ensino superior com uma bagagem cultural limitada. Essas mesmas condições dos estudantes de pedagogia são descritas no estudo mais recente de Vargas e Dias (2022).

Ao se verificar o Censo da Educação Superior de 2020 (MEC/Inep, 2020), para se perceber a proporção de vagas ocupadas por tipo de forma de ingresso e por modalidade de ensino naquele ano, é possível perceber que as matrículas dos cursos EaD ultrapassaram as matrículas dos cursos presenciais. No documento, afirma-se que 53% das matrículas foram realizadas em EaD, conforme a figura 2 a seguir:

Figura 2

Proporção de Vagas Ocupadas por tipo de Forma de Ingresso e por Modalidade de Ensino – 2020



Fonte: Censo da Educação Superior 2020 (MEC/Inep, 2020b)

O Censo da Educação Superior de 2020 (MEC/Inep, 2020), já trouxe alterações oriundas da pandemia de COVID-19, no entanto, como pode-se constatar na Figura 2, a tendência de crescimento da modalidade EaD não é atual. O próprio Censo destaca algumas tendências verificadas ao longo dos últimos dez anos (MEC/Inep, 2020b). Esta tendência é ainda anterior,

sobretudo nos cursos relacionados à formação de professores. Gatti (2014) já destacava que, segundo a sequência temporal dos Censos de 2001 a 2011 havia uma visível migração dos cursos de licenciatura para essa modalidade (EaD), o que não ocorria com os demais cursos.

Ainda segundo os dados do Censo do Ensino Superior, em 2018 foi a primeira vez em que o número de estudantes de licenciatura na modalidade EaD (50,2%), superou o número de estudantes matriculados em cursos presenciais (49,8%) (Censo, 2018b). No Censo de 2020, 59,3% dos estudantes do ensino superior optaram pela EaD, enquanto 40,7% escolheram cursos presenciais, ainda que tenham ficado com aulas *on-line* devido à pandemia de COVID-19 (Censo, 2020b).

Aliás, a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas, durante a pandemia de COVID-19, dispôs os contextos e situações pertinentes à ampliação e ao fortalecimento da modalidade EaD (Vargas & Zuccarelli, 2021). Analisando, propriamente, os cursos de licenciatura, 59,3% dos matriculados estão estudando à distância, ou seja: a maior parte dos futuros professores tem optado pela EaD (MEC/Inep, 2020).

Os cursos de licenciatura EaD, após a reordenação do campo da Educação a distância por parte do poder público e a equiparação da graduação EAD presencial, cresceram rapidamente, principalmente na rede privada, com a abertura de consórcios e pólos educacionais para estes fins, sem o devido monitoramento da qualidade (Gatti, 2014). A forma da regulamentação dos cursos de graduação na modalidade EaD é intencionalmente imprecisa no Brasil (MEC, 2007; 2017ab), e não possui um projeto político-pedagógico de formação docente consistente em relação a sua conexão nacional e local, nem estruturas adequadas (Gatti, 2014). Assim, infelizmente, o crescimento da oferta ao ensino superior não tem significado qualidade nos cursos de graduação disponibilizados, sobretudo na modalidade EaD.

A maior parte dos estudos nessa modalidade de ensino é solitária e demanda boa capacidade em leitura e interpretação de textos, que não são prioridades a serem desenvolvidas

nesses cursos de graduação. Há de se considerar também que esse tipo de ensino requer linguagens de áreas específicas, condições que favorecem desistências (Gatti, 2014). Os estudantes EaD não são beneficiados com o contato com a cultura acadêmica, com o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no cotidiano, com a participação em movimentos, debates, e com vivências universitárias, o que os torna carentes de uma socialização cultural (Gatti, 2014).

Diante desse cenário, indaga-se se as ações educacionais têm tido a função de propiciar mudanças necessárias para possibilitar uma Educação inclusiva, do ponto de vista social, ou o de somente acentuar a exclusão social (Gatti, 2016). Em relação a isto, convém salientar os encargos do professor da Educação Básica (e.g., trabalho burocrático), que podem colaborar para retirar-lhe a atenção do que é essencial em seu trabalho. Sabe-se que, principalmente, o professor da rede pública acumula funções, que vão desde a construção de hábitos de higiene nos estudantes ao assessoramento psicológico e tarefas burocráticas. Essas funções, associadas à falta de autonomia, à pouca infraestrutura das escolas e aos baixos salários podem deixar os professores em situação de vulnerabilidade social e psicológica (Linhares, 2001; Rocha & Fernandes, 2008).

Essas demandas novas de trabalho têm impactado a qualidade de vida dos professores da Educação Básica pública (Rocha & Fernandes, 2008). Entre os fatores de impacto na qualidade de vida dos professores, podem-se citar a sobrecarga de trabalho, a falta de infraestrutura e as condições de trabalho inadequadas (Gouvêa, 2016; Silveira et al., 2011). Assim, o trabalho pode se tornar uma ameaça à integridade psíquica e física do professor quando se torna destituído de significado (Bastos, 2009; Codo & Vasques-Menezes, 1999), o que pode desencadear quadros de *Burnout*⁷ e outras doenças ocupacionais.

⁷O Burnout é uma síndrome do trabalho que se inicia na diferença da percepção individual entre esforço e consequência do trabalho, sendo que essa compreensão é influenciada por fatores particulares do trabalhador, organizacionais e sociais (Farber, 1991).

A síndrome de *Burnout* é resultante da exposição de trabalhadores muito motivados às situações emocionalmente exigentes durante um longo período de tempo, que reagem ao estresse do trabalho, se dedicando ainda mais a ele, até entrarem em situação de crise (Codo & Vasques-Menezes, 1999; Molero Jurado et al., 2018). Há quem defina o *Burnout* como a disparidade entre o que o trabalhador promove e aquilo que ele recebe (Codo & Vasques-Menezes, 1999), o que, no caso do professor, pode se relacionar ao desempenho de seus alunos, à relação com a coordenação e com colegas da escola e com os pais dos alunos (Bastos, 2009).

Carlotto (2002) afirma que o nível de severidade entre os profissionais do ensino já supera o nível dos profissionais da saúde, colocando a docência como uma das profissões de mais alto risco para este tipo de doença ocupacional. A relação entre os professores e os familiares dos estudantes ou seus responsáveis pode ser muito estressante e problemática por duas razões (Abel & Sewell, 1999). Primeiro, há os familiares que se envolvem ou se interessam pouco pela Educação dos filhos, delegando à escola e aos professores toda a responsabilidade pelo processo educacional. Há também pais que não acreditam na competência do professor para a sua função e o culpam pelas dificuldades apresentadas por seus filhos (Abel & Sewell, 1999).

No tocante ao professor, como em todas as profissões que têm necessidade de vínculo afetivo entre o profissional e o cliente, a impossibilidade de estabelecê-lo gera tensão e quando há desgaste do vínculo afetivo isso pode acarretar exaustão emocional (Codo & Vasques-Menezes, 1999). Nessa situação, o trabalhador sente que, mesmo querendo, já não pode dar mais de si, o que gera perda do envolvimento afetivo (Codo & Vasques-Menezes, 1999) e é prejudicial para a relação professor-aluno.

Todas as questões citadas, incluindo a falta de infraestrutura das escolas, além de questões salariais (Braga et al., 2017), têm influenciado a escolha dos adolescentes ao terminarem o Ensino Médio a não optarem por cursos de graduação de licenciatura (Britto &

Waltenberg, 2014). Assim, o déficit de professores no país não se dá pela escassez de cursos de licenciatura, mas pela falta de interesse em se tornar professor por parte das novas gerações (Pinto, 2014).

Um documento elaborado em 2007, cujo objetivo foi investigar como os melhores sistemas educacionais chegaram aos primeiros lugares do *ranking* do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA⁸), indica que o principal fator de aprendizagem dos alunos na escola é o professor (Barber & Mourshed, 2007). Neste documento, sustenta-se a conveniência de um salário mais alto para os professores de modo a incentivar pessoas mais estudadas ou profissionais mais qualificados a irem para a área da Educação, tornarem-se professores e a continuarem a se desenvolver (Barber & Mourshed, 2007). Os autores do documento que envolve os países com melhores notas no PISA ainda fazem a indicação, baseada na afirmação de um legislador, de que “a qualidade de um sistema educacional não pode exceder a qualidade de seus professores” (Barber & Mourshed, 2007, p. 17), defendendo assim, uma formação de professores altamente seletiva.

Na Educação Básica brasileira, há dois tipos principais de professores: os polivalentes (generalistas) e os especialistas. Os polivalentes (generalistas) lecionam na Educação Infantil, desde o berçário até nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e são intitulados Professor de Educação Básica I (PEB I). Os especialistas, formados nas diversas áreas de conteúdos da grade curricular, lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, são intitulados como Professor de Educação Básica II (PEB II). De maneira geral, o professor polivalente fica responsável por uma turma, da qual é o professor regente, já o professor especialista reveza algumas turmas com outros professores especialistas.

⁸O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de adolescentes de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Ele é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do PISA indicam a qualidade e a equidade dos resultados de aprendizagem obtidos em todo o mundo e permitem que educadores e formuladores de políticas aprendam com as políticas e práticas aplicadas em outros países (Schleicher, 2019).

No Brasil, o sistema educacional é dividido em Educação Infantil, que se subdivide em Creche e Pré-Escola, Ensino Fundamental, que se subdivide em Fundamental I e Fundamental II e Ensino Médio (BNCC, 2018). As crianças e jovens têm a sua Educação escolar assegurada por lei da Pré-Escola (a partir dos 4 anos) ao Ensino Médio (Lei nº 9.394, 1996).

Conforme mencionado na seção anterior, uma preocupante questão no Brasil é a falta de formação adequada dos professores (Gatti, 2016). Em muitas situações, por falta de profissionais com licenciatura, profissionais de outras áreas, com ensino superior ou não, assumem a sala de aula para suprir a falta de professores (MEC/Inep, 2018). Esse fato pode ocorrer em todos os níveis de ensino, a depender da região do país. O Ensino Médio já indica um déficit de professores com formação apropriada para certas áreas de atuação, principalmente as matérias referentes às ciências exatas, em que as exigências de qualificação são maiores e para as quais há mais oportunidades de trabalho fora do setor educacional (Britto & Waltenberg, 2014). De acordo com o Censo da Educação de 2018, o quadro dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estava disposto, conforme Tabela 2 e a Figura 3:

Tabela 2*Categorias do Indicador de Adequação da Formação Docente do Ensino Médio em 2018*

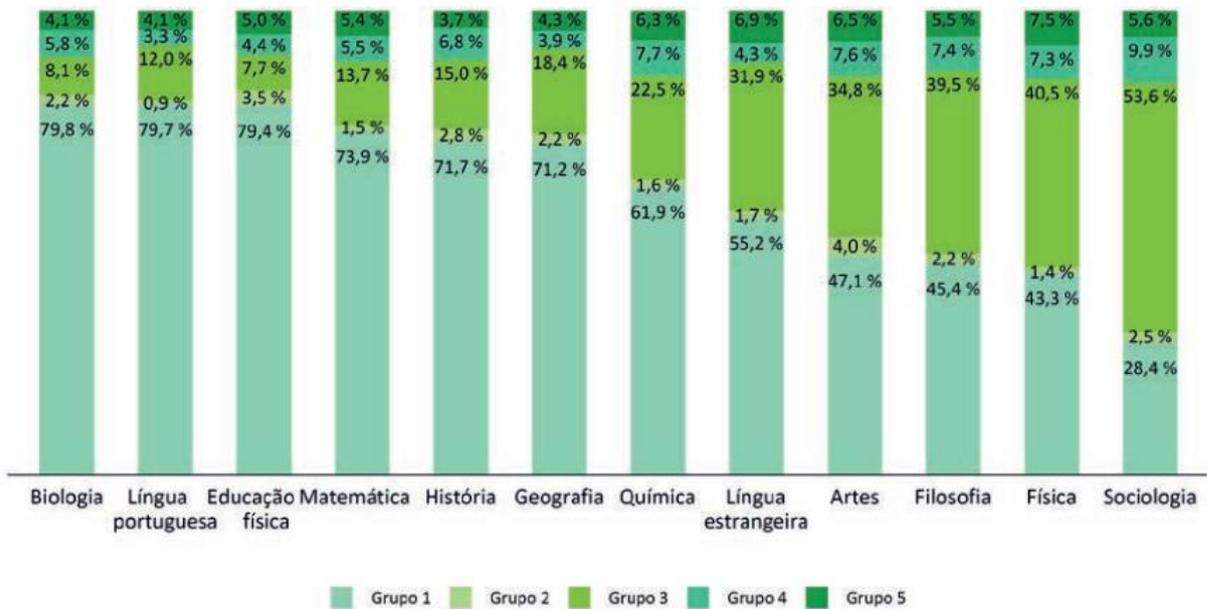
Classes de Professores	Formação Docente
Grupo 1	Refere-se aos professores que têm licenciatura na mesma disciplina que leciona ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
Grupo 2	Refere-se aos professores com bacharelado na disciplina correspondente à disciplina ministrada, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
Grupo 3	Refere-se aos professores com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
Grupo 4	Refere-se aos professores com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
Grupo 5	Refere-se aos professores que não possuem curso superior completo.

Fonte: Censo da Educação Básica, 2018

A Tabela 2 representa a formação dos professores que lecionaram no Ensino Médio no Brasil em 2018. O ideal para este nível de ensino é que os professores sejam formados no Grupo 1, ou minimamente no Grupo 2. Porém, há ainda mais três categorias de professores, com outros tipos de formação, conforme a Tabela 2. São eles: (a) professores que não se formaram em nível superior na área em que lecionam, (b) professores que não se encaixam nas categorias anteriores de formação superior e (c) outros, que não tem ensino superior completo.

Figura 3

Gráfico da Distribuição de Docentes por Disciplina no Ensino Médio (2018)

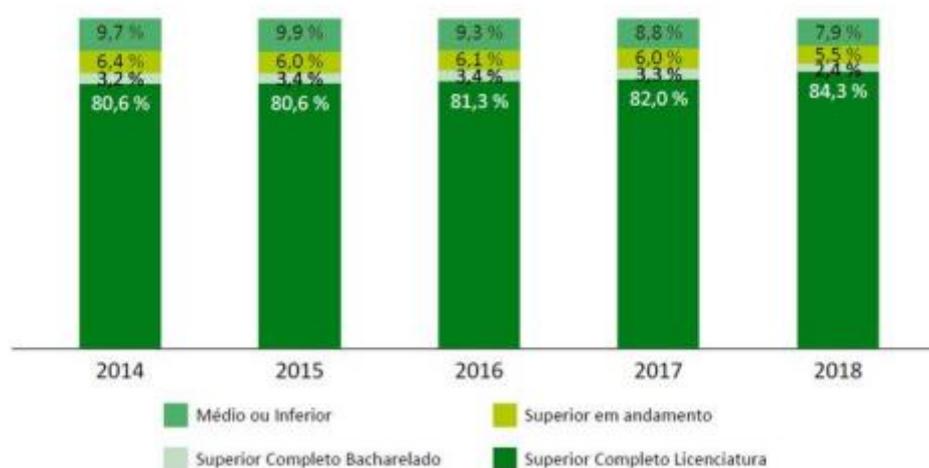


Fonte: Censo 2018: Resumo Técnico (MEC/Inep, 2018)

De acordo com a Figura 3, há disciplinas no Ensino Médio em que menos de 50% dos professores são formados em licenciaturas para lecionar na área (MEC/Inep, 2018). Nesse sentido, percebe-se que muitos profissionais da Educação podem ter sido levados a esse caminho durante a sua trajetória de trabalho, sem que o tenham escolhido. Por essa razão, é necessário investigar qual o papel da docência no projeto de vida do professor. Apesar do professor nem sempre ter ido para a docência por opção, há diversos apelos e incentivos para que ele tenha a formação necessária ao cargo que ocupa. Algumas redes de ensino possuem planos de carreira como meio de conseguir mais profissionais com nível superior e habilitados na disciplina que ministram.

Figura 4

Escolaridade dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental - Brasil - 2014 a 2018

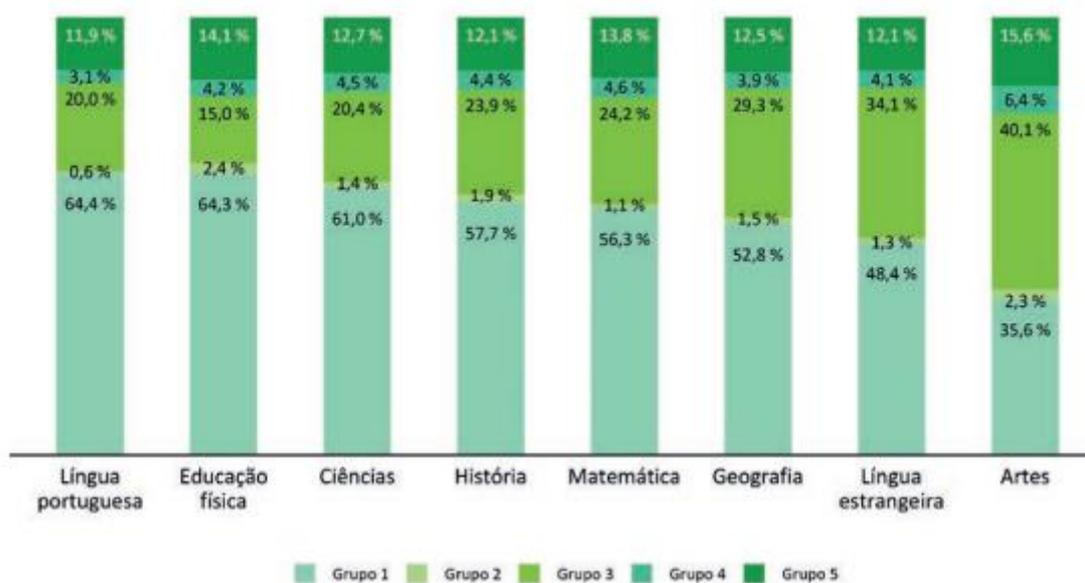


Fonte: Censo 2018 (MEC/Inep, 2018a)

A Figura 4, representa a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II e indica que o percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 3,7 pontos percentuais no período entre 2014 e 2018. Indica ainda que 86,7% dos docentes possuem nível superior completo, e destes, 84,3% possuem grau acadêmico de licenciatura, e 5,5% estão com o curso superior em andamento (MEC/Inep, 2018a).

Figura 5

Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental
 – Brasil – 2018



Fonte: Censo 2018 (MEC/Inep, 2018a)

Na Figura 5, é possível perceber que nos anos finais do Ensino Fundamental II em 2018, o indicador de adequação da formação docente, que representa a formação dos professores com base no Censo anual dos professores em exercício, demonstrou que o pior resultado ocorreu para a disciplina de artes, na qual apenas 35,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (grupo 1 do indicador). Da mesma forma, foi observado para a disciplina de Língua Portuguesa o melhor resultado, em que 64,4% das turmas foram atendidas por docentes com formação adequada (MEC/Inep, 2018a).

No Censo da Educação Básica de 2018 há a mensuração de que do total de 513,4 mil professores que atuaram no Ensino Médio nesse ano 93,9% têm nível superior completo, sendo que, 88,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,3%, bacharelado e 3,3% estão cursando nível superior (MEC/Inep, 2018a).

No ano de 2019, em relação à formação com professores nos anos finais do Ensino Fundamental, 91,4% dos docentes possuem nível superior completo, sendo 86,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,8%, bacharelado. O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 6,0 pontos percentuais no período entre 2015 e 2019 (MEC/Inep, 2019).

No Censo da Educação Básica de 2019, relacionado formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que o pior resultado ocorreu para a disciplina de artes, em que apenas 37,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (grupo 1 do indicador). O melhor resultado é observado para a disciplina de língua portuguesa, em que 67,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (MEC/Inep, 2019). O resultado é similar ao do ano de 2018.

O Censo da Educação Básica de 2019 ainda mensura que, de um total de 507,9 mil professores que atuaram no Ensino Médio neste ano, 96,8% têm nível superior completo. Em relação aos 96,8% dos professores com ensino superior, constatou-se que 88,5% têm ensino superior em grau acadêmico de licenciatura, 8,3% em bacharelado e 3,1% possuem formação de nível médio ou inferior (MEC/Inep, 2019).

Informações dos anos finais do Ensino Fundamental, no Censo da Educação Básica de 2020, indicam que 91,8% dos docentes possuem nível superior completo. Em relação aos ao total de professores com ensino superior 87,9% possuem o nível superior em grau acadêmico de licenciatura e 3,9%, em bacharelado. O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 6,6 pontos percentuais no período entre 2016 e 2020 (MEC/Inep, 2020a).

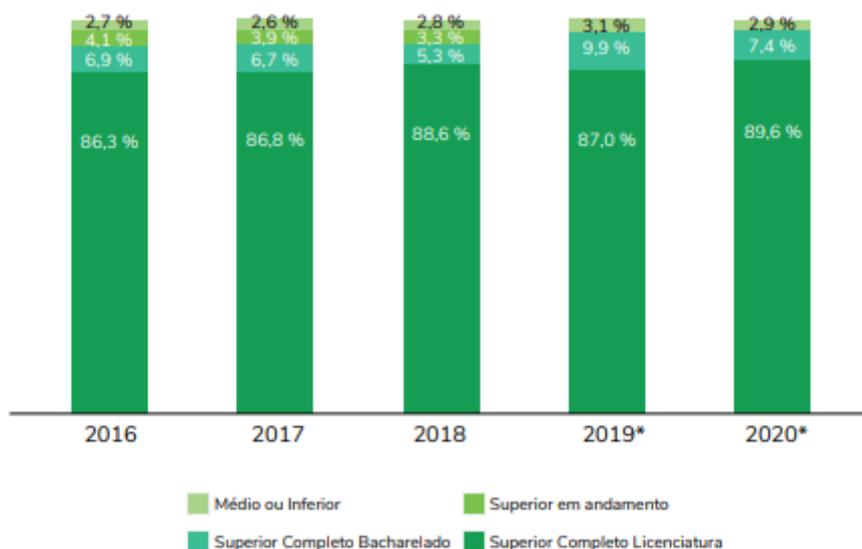
Segundo o Censo da Educação Básica de 2021, houve mudança na data de referência da sua coleta de dados, em função da pandemia de COVID-19 e suspensão das atividades presenciais na maior parte das escolas do país. Dessa forma, o Censo de 2020 não pode captar

os dados da situação educacional do país em relação à Educação básica durante a pandemia de COVID-19, nem tampouco mensurá-las (MEC/Inep, 2021)

Segundo o indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o pior resultado foi observado na disciplina de Língua Estrangeira, em que em apenas 31,3% das turmas são ministradas aulas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador). O melhor resultado do indicador de adequação da formação docente foi observado para a disciplina de Educação Física, com 79,3% das turmas atendidas por docentes classificados no grupo 1 (MEC/Inep, 2020a).

Figura 6

Escolaridade Docente do Ensino Médio – Brasil – 2020



Fonte: Censo 2020 (MEC/Inep, 2020a)

A Figura 6 explicita que, dos docentes que atuaram no Ensino Médio em 2020, 97,1% têm nível superior completo. Em relação ao total de professores que possuem o ensino superior, constatou-se que 89,6% dos professores em grau acadêmico de licenciatura e 7,4%, bacharelado e 2,9% possuem formação de nível médio ou inferior (MEC/Inep, 2020a).

Com a ausência de informações acerca da situação educacional no país durante a pandemia, os números até o Censo de 2020 sobre a formação adequada dos professores

(licenciatura na área) apresentou crescimento, chegando a quase 90% do total dos professores do Ensino Médio (MEC/Inep, 2020a). Porém, no ano de 2021, como veremos a seguir, o Censo da Educação Básica, mensurou uma outra realidade.

Figura 7

Percentual de Disciplinas Ministradas por Professores com Formação Superior de Licenciatura na mesma área, por Região, segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2021

ETAPA DE ENSINO	REGIÃO					
	Total	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Ensino Fundamental	65,5%	58,5%	51,8%	73,8%	73,9%	73,1%
Anos iniciais	71,2%	71,9%	59,4%	75,4%	78,4%	79,8%
Anos finais	58,5%	45,5%	42,8%	71,7%	68,3%	64,1%
Ensino médio	66,6%	63,2%	54,2%	74,7%	70,2%	65,3%

Fonte: Censo da Educação Básica 2021 (MEC/Inep, 2021)

Segundo o Censo da Educação Básica de 2021, suas informações devem refletir os impactos da pandemia e do longo período de suspensão das atividades presenciais nas condições de oferta e atendimento em suas etapas e modalidades de ensino. Aqui, porém, o foco é apenas na escolaridade dos professores do final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, indicados respectivamente na penúltima e na última linha da Figura 7 e nos dados referentes ao total, na segunda coluna da figura.

Na Figura 7, em comparação com as informações relacionadas à escolaridade dos professores dos anos anteriores, é possível perceber o forte impacto da pandemia de COVID-19 na educação brasileira. É possível perceber que houve uma queda percentual considerável na quantidade de professores com formação superior de licenciatura na mesma área de atuação. Nos anos anteriores havia uma tendência visível de aumento do percentual de professores com formação adequada na área de atuação, que havia apenas oscilado um pouco no Ensino Médio. No entanto, esses índices caíram drasticamente nos dados computados no Censo da Educação

Básica de 2021 (MEC/Inep, 2020a), tanto no Ensino Fundamental II, como no Ensino Médio, mas com mais pontos percentuais no Ensino Fundamental II, conforme a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3

Comparação do Percentual de Professores com Nível Superior - Licenciatura - entre os anos de 2014 e 2021

Superior completo - Licenciatura	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Ensino Fundamental II	80,6%	80,6%	81,3%	82%	84,3%	86,6%	87,9%	58,5%
Ensino Médio	86,6%	86%	86,3%	86,8%	88,5%	88,6%	89,6%	66,6%

Fonte: Elaboração nossa.

A Tabela 3 evidencia que o percentual de professores com nível superior em grau de licenciatura passou de 87,9%, no ano de 2020, para apenas 58,5% durante a pandemia de COVID-19 em 2021 no Ensino Fundamental II. Algo similar ocorreu no Ensino Médio que, de 2020 para 2021 passou de 89,6% dos professores com nível superior em 2020, para 66,6% durante a pandemia, em 2021 (MEC/Inep 2020, 2021). Esses dados evidenciam que o Brasil perdeu muitos professores que exerciam a sua função durante a pandemia e, ainda não há clareza se a dimensão dessa perda foi momentânea ou permanente, uma vez que 29,4% dos professores do Ensino Fundamental II e 23% dos professores do Ensino Médio com a formação adequada para a função que exerciam desapareceram das estatísticas do Censo da Educação Básica de 2021 (MEC/Inep, 2021).

As hipóteses para esta perda de professores formados para as suas funções no Censo da Educação Básica de 2021 (MEC/Inep, 2021) são de que muitos professores possam ter se afastado de suas funções e/ou terem falecido em decorrência de complicações relativas ao coronavírus. Nas próximas edições do Censo talvez seja possível ter maior clareza acerca destas estatísticas.

1.7 Justificativa e Objetivos

A partir da revisão de literatura, constatou-se que a atualidade propõe muitos desafios aos jovens. Se as gerações passadas, no final da adolescência já sabiam com quem iriam se casar, o lugar em que morariam e em que trabalhariam, atualmente o excesso de cobranças e de possibilidades têm deixado os adolescentes e jovens perdidos, a ponto de eles prorrogarem os compromissos da vida adulta. Atualmente, a construção do projeto de vida é necessária para que eles possam trilhar os caminhos que desejam seguir e não fiquem estagnados em situações que podem ser prejudiciais. Além disso, o projeto de vida pode: (a) ser um farol moral; (b) engajar o jovem nas questões sociais (Damon, 2009; Tirri et al., 2016); (c) conectá-lo ao passado, enquanto lhe proporciona uma visão coerente de futuro (Damon, 2009; Koshy & Mariano, 2011; Tirri et al., 2016); e (d) encorajar o jovem a buscar suas mais altas aspirações (Araújo et al., 2016).

Sabe-se que o professor necessita ter o seu projeto de vida desenvolvido para estar apto para trabalhar e fomentar essa importante questão com os estudantes, que engloba aspectos como identidade, valores, planos e direcionamento ao outro e/ou ao coletivo (Damon, 2009). Entretanto, questões importantes relacionadas à formação de professores como propósitos da docência e projetos de vida não têm sido priorizadas nos cursos de licenciatura no Brasil (Pinheiro, 2019).

Possivelmente, em função da importância das questões socioemocionais, morais e diante da necessidade de a escola promover reflexões com os estudantes sobre suas escolhas

em relação ao futuro, houve a implantação da disciplina Projeto de Vida, de modo obrigatório no Ensino Médio, conforme determina a LDB (Lei nº 13.415, 2017). A inserção do trabalho com o projeto de vida de modo transversal também se estabeleceu desde a Educação Infantil, com a BNCC, como um trabalho que deve ser realizado constantemente em todos os campos de experiência e disciplinas em toda a Educação Básica (BNCC, 2018).

Considerando-se os aspectos mencionados, a questão de pesquisa deste estudo é: Qual é o papel da docência no projeto de vida de professores polivalentes (generalistas) e especialistas? A partir dessa questão de pesquisa, o objetivo geral do estudo é compreender qual é o papel da docência no projeto de vida de professores polivalentes e especialistas.

Dessa maneira, os objetivos específicos foram investigar: (a) quais as concepções dos professores sobre projeto de vida, (b) qual a percepção dos professores sobre o seu projeto de vida e sua relação com a docência, (c) quais características dos professores mais inspiram os estudantes a construir projetos de vida, na concepção dos estudantes e dos próprios professores. Espera-se que os resultados desta tese contribuam para o ensino de projetos de vida no país, para a formação de professores e demais interessados, além de contribuir com as pesquisas nacionais e se somar às internacionais.

As questões que conduzem essa pesquisa perpassam os estudos, as experiências, e as concepções dos professores e também as opiniões dos estudantes acerca das características de seus professores. Em um momento em que o país ainda principia o trabalho com o projeto de vida na Educação formal, compreender e refletir sobre esse processo complexo e construído ao longo de tanto tempo, poderá proporcionar uma maior compreensão sobre a temática e suas implicações para sustentar a necessidade de um trabalho relacionado ao projeto de vida do professor, de forma ampla e se entrelaçando com a docência, não somente durante a sua formação inicial, mas durante todo o trajeto profissional na formação continuada.

A expectativa é que grande parte dos professores polivalentes tenham seu projeto de vida associados à docência, pela dedicação à educação desde a graduação. Espera-se também que muitos professores especialistas tenham projetos de vida relacionados à docência, sobretudo aqueles formados em licenciaturas. Para os professores que estão nessa função como última opção de emprego, tanto os que não têm formação específica, como aqueles que têm a formação necessária e não se identificam com a profissão, decepcionaram-se com ela ou mesmo apresentam uma das diversas doenças ocupacionais da profissão, as expectativas são que não haja projetos de vida referentes à docência. Detalhes dos estudos a serem realizados são descritos a seguir.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória, de caráter quali-quantitativa⁹, e adentra em um campo de pesquisa ainda pouco explorado no Brasil. Seu teor quantitativo se dá pelo uso do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IraMuTeq). Considerando-se que se trata de um estudo com forte teor qualitativo, esta pesquisa utilizará o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (Souza et al., 2021) em todas as suas etapas, para garantir a qualidade das pesquisas.

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 5 escolas de duas diferentes cidades da rede pública estadual da Região Metropolitana de Campinas (RMC), interior de São Paulo. Devido a características do estudo, como critérios de inclusão e de exclusão e das próprias escolas, como possuir apenas o Ensino Fundamental I ou apenas o Ensino Fundamental II, situação comum encontrada nas escolas da atualidade, algumas escolas participaram de alguns estudos e não de outros, embora o objetivo fosse que o maior número de escolas participasse do maior número de estudos.

Convém salientar que as entrevistas puderam ser iniciadas com o retorno das aulas presenciais, pois as mesmas estavam sendo realizadas de forma remota ou *on-line*, devido à pandemia de COVID-19. Foi difícil encontrar escolas que aceitassem participar da pesquisa em um período tão conturbado, após um longo período de aulas remotas ou *on-line*, que ocorreu de forma desassossegada, diante de todos os problemas que os estudantes e os professores estavam sofrendo. Algumas escolas, que já tinham aceitado participar da pesquisa, desistiram antes do início das entrevistas, justificando várias demandas internas, outras demonstraram um pouco de medo do que a pesquisa poderia revelar.

⁹ Para fins de organização da tese, optou-se por apresentar os aspectos metodológicos de todos os quatro estudos que compõem a tese juntos na seção Método. Os resultados dos estudos são apresentados separadamente.

Tabela 4*Escolas participantes*

Escola	Cidade	Nível de Ensino	É Programa de Ensino Integral (PEI)?	Tem a disciplina de PV?
E.E. Candido Portinari	2	Ensino Fundamental II	Sim	Sim
E.E Beatriz Milhazes	1	Ensino Fundamental II	Sim	Sim
E.E. Euclides da Cunha	2	Ensino Fundamental I e II	Não	Sim, somente no Ensino Fundamental II.
E.E. Di Cavalcanti	2	Ensino Fundamental I	Não	Não, porque é Ensino Fundamental I
E.E Anita Malfatti	1	Ensino Fundamental II	Sim	Sim

Os números 1 e 2 distinguem as duas cidades da RMC em que a pesquisa foi realizada. Todos os nomes das escolas e dos participantes apresentados em todos os estudos são fictícios.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos foram utilizados nos 4 estudos desta tese de acordo com os seus objetivos e com a necessidade de cada estudo. São eles: (a) Questionário sobre a Formação e Trabalho de Professores, (b) Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Generalistas e Especialistas, (c) Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II, (d) Questionário de Dados Sociodemográficos para Adolescentes, (e) Entrevista sobre Concepções de Estudantes sobre Escola, Professores e Projeto de Vida. Esses instrumentos são descritos a seguir:

Questionário sobre Formação e Trabalho de Professores (Apêndice A). Esse questionário, inspirado no Questionário sobre Formação e Trabalho das Educadoras do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (LAPEGE/UFRGS, 2010), foi utilizado para coletar informações sobre a identificação e a escolaridade dos professores. Tais dados referem-se a: (a) idade, (b) sexo, (c) formação, (d) tempo de carreira, (e) realização de cursos sobre projeto de vida oferecidos pela rede estadual de ensino ou em outras instituições, e (f) número de escolas em que trabalha atualmente.

Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Generalistas e Especialistas (Apêndice B). Esta entrevista foi inspirada no *Youth Purpose Interview Protocol* (Andrews et al., 2006), fornecido pelo *Stanford Center on Adolescence*. No instrumento original as questões são sobre: (a) aspectos que são realmente importantes para o entrevistado, (b) o que lhe toma mais tempo na vida, (c) indagações sobre projetos de vida que vão além de si, caso o entrevistado ainda não tenha mencionado este assunto, (d) aspectos mais importantes dos projetos de vida mencionados na entrevista, (e) ações concretas para o alcance do projeto de vida; (f) recapitulação do projeto de vida mais importante. Na entrevista feita para este estudo, entretanto, foram investigadas as seguintes questões: (a) aspectos considerados como mais importantes na vida dos participantes, (b) lugar de importância que o aspecto profissional ocupa em sua vida, (c) escolha da profissão de professor, (d) satisfação com a docência, (e) influência da profissão na sua vida pessoal, (f) projeção de futuro sobre os próprios projetos de vida, (g) projetos de vida dos estudantes, e (h) suas características pessoais que eles acreditam que mais colaboram com a construção dos projetos de vida dos estudantes.

Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II (Apêndice B). Este questionário foi desenvolvido por Borges e Dellazzana-Zanon (2020) especialmente para este estudo e foi utilizado para coletar dados sobre: (a) dificuldades encontradas, (b) objetivos da disciplina, (c)

utilização e preparo do material didático recomendado pela rede de ensino, (d) reflexões sobre o próprio projeto de vida, (e) percepção sobre o interesse dos estudantes, (f) desenvolvimento do projeto de vida nos estudantes, (g) suas características/qualidades enquanto docentes que eles acreditam que mais fomentam o projeto de vida nos adolescentes, e (h) o aproveitamento dos estudantes na disciplina.

Questionário de Dados Sociodemográficos para Adolescentes (Apêndice D). Esse instrumento foi utilizado para coletar informações sobre a identificação e a escolaridade dos estudantes, de forma específica, idade, sexo, ano escolar, número de irmãos e adulto(s) responsável(eis).

Entrevista sobre Concepções de Estudantes sobre Escola, Professores e Projeto de Vida (Apêndice E). Essa entrevista foi inspirada no *Youth Purpose Interview Protocol* (Andrews et al., 2006) fornecido pelo *Stanford Center on Adolescence*. No instrumento original as questões são sobre: (a) aspectos que são realmente importantes para o entrevistado, (b) o que lhe toma mais tempo na vida, (d) projetos de vida que vão além de si, caso o entrevistado ainda não tenha mencionado este assunto, (e) ordem de importância dos projetos de vida citados na entrevista, (f) detalhamento das ações concretas para o alcance do projeto de vida; e (g) recapitulação do projeto de vida mais importante.

Na entrevista feita para este estudo foram investigadas as seguintes questões: (a) aspectos considerados como mais importantes na vida dos participantes, (b) o lugar de importância que a escola ocupa em sua vida, (c) concepções sobre projeto de vida, (d) aspectos importantes de serem trabalhados na escola, (e) a influência dos professores na sua vida, (f) as maneiras que a escola tem de proporcionar a reflexão sobre o projeto de vida, (g) as maneiras que os professores têm de proporcionar a reflexão sobre o projeto de vida, (h) as características de seus professores que eles acreditam que mais colaboram com a construção dos projetos de vida dos seus projetos de vida e (i) projeções futuras.

2.2.1 Procedimentos Gerais de Coleta dos Dados com Professores (Estudos 1 e 2)

Antes do início da coleta de dados, foi realizado um estudo piloto (Anexo 2) para verificar a adequação dos instrumentos utilizados neste estudo. Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a Diretoria de Estado da Educação Regional de uma cidade da RMC selecionada por conveniência, que era também responsável pela segunda cidade selecionada, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e, especificamente, o Estudo 1. Nessa ocasião, foi solicitado que o responsável regional assinasse a Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa (Apêndice I).

Após a obtenção da autorização institucional e das demais autorizações, a pesquisadora visitou algumas escolas para apresentar a pesquisa aos gestores e professores e convidar os professores da disciplina Projeto de Vida para participarem. Os participantes que manifestaram interesse em participar do estudo foram entrevistados pela pesquisadora individualmente e de forma presencial na própria escola em horário previamente combinado. O tempo médio das entrevistas foi de uma hora. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas.

2.2.2 Procedimentos Gerais de Coleta de Dados com Estudantes

Antes do início da coleta de dados, foi realizado um estudo piloto para verificar a adequação dos instrumentos que foram utilizados neste estudo. Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a Diretoria de Estado da Educação Regional de uma cidade da RMC selecionada por conveniência, que era também responsável pela segunda cidade selecionada, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e, especificamente, o Estudo 3. Nessa ocasião, foi solicitado ao responsável regional que lesse e assinasse a Autorização da Instituição para a Realização da Pesquisa (Apêndice I).

Após a obtenção da autorização institucional, e da aceitação dos gestores e dos professores da escola, a pesquisadora visitou algumas classes, na maioria das escolas

acompanhada por um(a) gestor(a) ou por um(a) professor(a) para apresentar a pesquisa aos estudantes com o perfil esperado e para convidá-los a participar da pesquisa. Nessa ocasião, foi feita uma breve explanação sobre os objetivos do estudo e sobre como ele seria realizado, para que os estudantes pudessem manifestar interesse ou não em participar da pesquisa. Os estudantes que concordaram em participar do estudo foram entrevistados pela pesquisadora individualmente e de forma presencial, na própria escola em horário previamente combinado. As entrevistas duraram cerca de meia hora, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os próprios estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

2.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados referentes ao Estudo 1, 2 e 3 foram transcritos, organizados, codificados e analisados com o auxílio do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IraMuTeq), versão 0,7 Alpha 2 (Ratinaud, 2009) de 22/12/2014). O *software* tem como principal objetivo analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa (Camargo & Justo, 2013). A importância de utilizar um *software* em uma pesquisa qualitativa é a de minimizar possíveis interferências subjetivas do pesquisador, isto é, ele contribui para o rigor científico, entre outros benefícios referentes à organização dos dados (Salvador et al., 2019).

Foram realizadas três análises textuais: (a) Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e (b) Análise de Similitude). A CHD classifica os segmentos de texto em função de seus respectivos vocabulários e possibilita que se recupere os segmentos de texto, no *corpus* original, associados a cada classe. Isso permite o acesso ao contexto das palavras estatisticamente importantes, o que viabiliza uma análise mais qualitativa dos dados. A Análise de Similitude,

baseada na teoria dos grafos, torna possível identificar as ocorrências entre as palavras e seu resultado indica a conexão entre as palavras.

O *software* IraMuTeq está disponível, sobre a licença *open source*, no site responsável pela divulgação do mesmo (<https://www.iramuteq.org/>). Ele serve como uma ferramenta de apoio para a análise de dados, uma vez que é papel do pesquisador realizar a interpretação dos dados referentes às análises feitas pelo *software* (Camargo & Justo, 2013).

Para que os dados oriundos das entrevistas pudessem passar pelo *software*, foi necessário a realização de um tratamento nas transcrições das entrevistas para que estas pudessem ser processadas como *corpus* pelo *software*. A seguir apresenta-se a Figura 8, em que um fragmento do *corpus* produzido pelo pesquisador é exemplificado:

Figura 8

Exemplo de corpus textual preparado para ser processado no software IraMuteq

```

3
4 *****p_01_pergunta_02_questionario_02
5 A disciplina projeto de vida é quando você trabalha com o aluno não somente a parte cognitiva do seu aprendizado, mas também você prepara o aluno na parte emocional, para o aluno saber trabalhar com o seu emocional não só dentro da
6 escola, como fora dela também, preparando o aluno para o mercado de trabalho. Eu trabalho bastante isso na minha sala, o mercado de trabalho, trabalho também a questão dentro dessa disciplina, principalmente no ensino médio, porque
7 eu tenho mais neste nível de ensino. A questão é sócio emocional, de como que eu resolvo os meus problemas, como enfrentar o meu problema de frente, quando a gente trabalha o projeto de vida, a gente tem que deixar bem claro pra eles
8 que não é assim, tudo o que eu quero eu vou conseguir. Então tem sempre que ter o plano A e B, e, às vezes, quando eu quero, tem três frases que eu ensino pra eles: eu quero, eu posso e eu consigo. Essas três palavrinhas eu quero
9 que os alunos tenham sempre em mente. O querer, o poder e o conseguir. Só que às vezes, a gente tem um plano a curto, médio e a longo prazo, e, às vezes, o que eu quero agora eu não consigo, então eu tenho que ter o meu plano B em
10 mente pra eu conseguir. Sempre capacito os alunos nesses aspectos para que saibam encarar o problema de frente, porque, às vezes, o meu projeto de vida eu não vou conseguir agora, mas daqui 1, 2 ou 3 anos eu consigo. Trabalho
11 bastante essa parte com eles, a parte emocional também, e é claro, quando a gente trabalha o emocional, a parte cognitiva também fica legal para um bom aprendizado. Também foco no aprendizado.
12

```

Os dados referentes ao Estudo 4 foram transcritos, organizados e analisados a partir da Análise Temática (AT). A AT é um método analítico flexível, por meio do qual podem-se fazer escolhas ativas de forma particular sobre a pesquisa que está sendo realizada (Braun & Clarke, 2006; Clarke, et al., 2019). A AT serve para identificar, analisar e relatar padrões (temas) sobre os dados e seu processo precisa necessariamente ser bem descrito (Braun & Clarke, 2006). A realização da AT é feita em seis fases, descritas a seguir (Braun & Clarke, 2006):

Fase 1. É o período de familiarização do pesquisador com os dados. Assim, ele precisa realizar várias leituras dos dados obtidos para que uma imersão ampla e profunda no conteúdo da pesquisa seja realizada e ideias iniciais de codificação dos dados surjam e sejam anotadas. A transcrição dos dados deve ser realizada nesta fase.

Fase 2. Após estar familiarizado com os dados, o pesquisador deve fazer uma primeira lista de ideias sobre o que os dados contêm e o que é mais interessante sobre eles. Ainda nessa fase ele produz códigos iniciais a partir dos conteúdos dos dados. Os códigos devem identificar uma característica dos dados (conteúdo semântico ou latente) que parece interessante para o pesquisador.

Fase 3. A partir do momento em que os dados estão codificados de modo inicial e agrupados, deve-se procurar os temas e considerar como códigos diferentes podem se combinar para formar um tema abrangente. Alguns códigos iniciais podem se transformar em temas principais, outros em subtemas, e outros podem ser descartados. No entanto, considera-se cedo retirar em definitivo qualquer código nessa fase.

Fase 4. É o início do refinamento dos temas, pois torna-se claro, nessa fase, que alguns temas iniciais não são realmente temas e precisam ser excluídos, enquanto outros podem se fundir ou se dividir em outros dois. Nessa fase ocorre, portanto, uma revisão dos temas.

Fase 5. Nessa fase a essência de cada tema deve ser identificada e organizada de forma coerente e internamente consistente, com uma narrativa, de modo que os temas sejam definidos e nominados.

Fase 6. A partir dos temas totalmente definidos, o pesquisador deve realizar a análise final e a escrita do relatório. O relatório precisa ser coerente, lógico e interessante conteúdo a história contada pelos dados referentes à pesquisa de forma concisa. Além disso, o pesquisador deve cuidar da linguagem e dos conceitos utilizados, de modo que sejam consistentes com a posição epistemológica de análise.

2.4 Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CEP/PUC-Campinas) sob o

parecer 5.184.567 (CAAE: 50736721.4.0000.5481) e a coleta de dados foi iniciada apenas após sua aprovação.

Todos os participantes adultos (professores) leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F) e foram informados de que, caso sentissem algum desconforto emocional derivado de sua participação na pesquisa, a pesquisadora deveria ser comunicada para que lhes desse o suporte necessário. Porém, não ocorreu nenhum caso em que fosse necessário atendimento especializado. Foi assegurado aos participantes o direito de escolher participar ou não da pesquisa. Eles foram informados que poderiam interromper sua participação a qualquer momento e sem necessidade de justificativa, caso não desejassem mais participar. Foi garantido também o anonimato, à medida que os nomes e características que poderiam expô-los foram ocultados ou substituídos em todas as fases da pesquisa. A gravação de áudio só foi realizada mediante a autorização do participante (Anexo J).

Em relação ao estudo com adolescentes, por se tratar de participantes menores de idade, os seus pais ou responsáveis autorizaram a participação dos estudantes na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G). Os próprios estudantes, por sua vez, também deram o seu aval de participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H).

Após a defesa da tese, será realizada a devolutiva de resultados tanto para as instituições nas quais foi realizada a coleta de dados, como para os participantes do estudo. Os dados da pesquisa serão salvos em arquivo digital, por um período de cinco anos após o término da pesquisa, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins de organização da tese, optou-se por apresentar os resultados de forma separada de acordo com o previsto no projeto da tese em relação aos estudos 1, 2, 3 e 4. Como os três primeiros estudos foram analisados por meio da mesma estratégica metodológica, o *software* IramuTeq, optou-se por apresentar todos os aspectos metodológicos na seção método, de modo que as informações sobre o *software* não precisassem ser repetidas nesses três estudos.

Assim, os resultados e a discussão de cada um dos quatro estudos são precedidos por uma breve introdução, na qual constam o objetivo e informações sobre os participantes de cada estudo. Os quatro estudos que compõem a tese são intitulados: (a) concepções de professores que ministram a disciplina projeto de vida, (b) concepções de professores generalistas e especialistas sobre o seu projeto de vida, (c) concepções de estudantes sobre professores que mais incentivam seus projetos de vida e (d) características docentes que colaboram com a construção de projetos de vida em adolescentes segundo professores e estudantes. Esses estudos são apresentados a seguir.

3.1 Estudo 1: Concepções de Professores que Ministram a Disciplina Projeto de Vida

3.1.1 Introdução

A disciplina Projeto de Vida precisa obrigatoriamente estar presente na grade curricular do Ensino Médio. Com a inserção do artigo 35 §7^a da LDB (Lei nº 13.415, 2017) houve uma maior atenção à temática do projeto de vida na escola. Coube também a toda a Educação Básica, conforme a BNCC, o trabalho com a competência Trabalho e Projeto de Vida ao longo da escolarização básica de forma transversal (BNCC, 2018).

A Rede Estadual de Educação de São Paulo optou por inserir a disciplina Projeto de Vida desde o Ensino Fundamental II. Aos professores que ministram a nova disciplina nenhuma formação específica é requerida, apenas o curso de formação oferecido pela própria rede de

ensino (Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, 2020). As aulas já estão praticamente prontas, disponibilizadas no site ou no livro do professor.

Os objetivos deste estudo foram compreender: (a) as concepções dos professores que ministraram a disciplina Projeto de Vida no ano de 2021 no Ensino Fundamental II, (b) sua performance enquanto docentes da disciplina, (c) o aproveitamento da disciplina pelos estudantes, segundo os professores, no decorrer do ano letivo, e (d) as características dos professores que, segundo eles, podem fomentar projetos de vida nos estudantes.

3.1.2 Participantes

Participaram deste estudo 10 professores do Ensino Fundamental II que ministraram a disciplina Projeto de Vida no ano de 2021, ano em que a coleta de dados foi realizada, em uma das cinco escolas estaduais participantes nas duas cidades da Região Metropolitana de Campinas (RMC) SP. Os critérios de inclusão foram: (a) ser professor efetivo da Rede Estadual do Estado de São Paulo e trabalhar nas cidades selecionadas da RMC e (b) ter ministrado a disciplina Projeto de Vida durante o ano letivo de 2021. Nenhum participante foi excluído.

Tabela 5

Caracterização dos Participantes do Estudo 1 Professores da Disciplina Projeto de Vida

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Lato Senso/Stricto Senso	Realizou os cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
Camila	E.E. Candido Portinari	40	17	não	Letras	sim lato sensu	Sim	Não
Carlos	E.E. Candido Portinari	44	8	não	Comunicação Social Letras	não	Sim	Não

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Lato Senso/ Stricto Senso	Realizou os cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
César	E.E. Candido Portinari	64	4	não	Biologia	sim lato sensu	Sim	Sim, no Instituto Ayrton Senna.
Bruna	E.E. Beatriz Milhazes	37	12	não	Geografia cursando Pedagogia	sim lato sensu	Sim	Sim, na pós graduação
Bárbara	E.E. Beatriz Milhazes	46	21	sim	Educação Física	não	Sim (presencial em SP)	Não
Eleonora	E.E. Euclides da Cunha	57	16	não	Turismo Educação Artística Artes Visuais	sim lato sensu	Sim	Não
Sem Participante	E.E. Di Cavalcanti							
Angélica	E.E. Anita Malfatti	48	8	sim	Letras	sim lato sensu	Sim	Não, viu alguma coisa nos cursos oferecidos pelo Estado
André	E.E. Anita Malfatti	54	7	não	Pedagogia Letras Tecnologia em Processamento de dados	sim lato sensu	Sim	Sim, em uma rede particular que lecionou.
Ana Clara	E.E. Anita Malfatti	45	20	não	História	sim stricto sensu mestrado	Sim	Não

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Latu Senso/ Stricto Senso	Realiz ou os cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
Benício ¹⁰	E.E. Beatriz Milhazes	43	19	não	Geografia (plena) História (curta)	não	Sim	Sim, na Teia do Saber, na Unicamp, Teletec.

Os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

3.1.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram: (a) Questionário sobre Formação e Trabalho de Professores, (b) Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Generalistas e Especialistas e (c) Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II. Os resultados foram analisados por meio do *software* IraMuTeq¹¹.

3.1.4 Resultados

Inicialmente, são apresentados os resultados referentes à “Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas”, realizada com professores da disciplina Projeto de Vida analisados por meio da CHD, da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras. Posteriormente, os resultados do “Questionário sobre a Concepção de Professores Generalistas e Especialistas sobre a Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II”, realizado com os mesmos participantes, são apresentados por meio das mesmas análises via IraMuTeq.

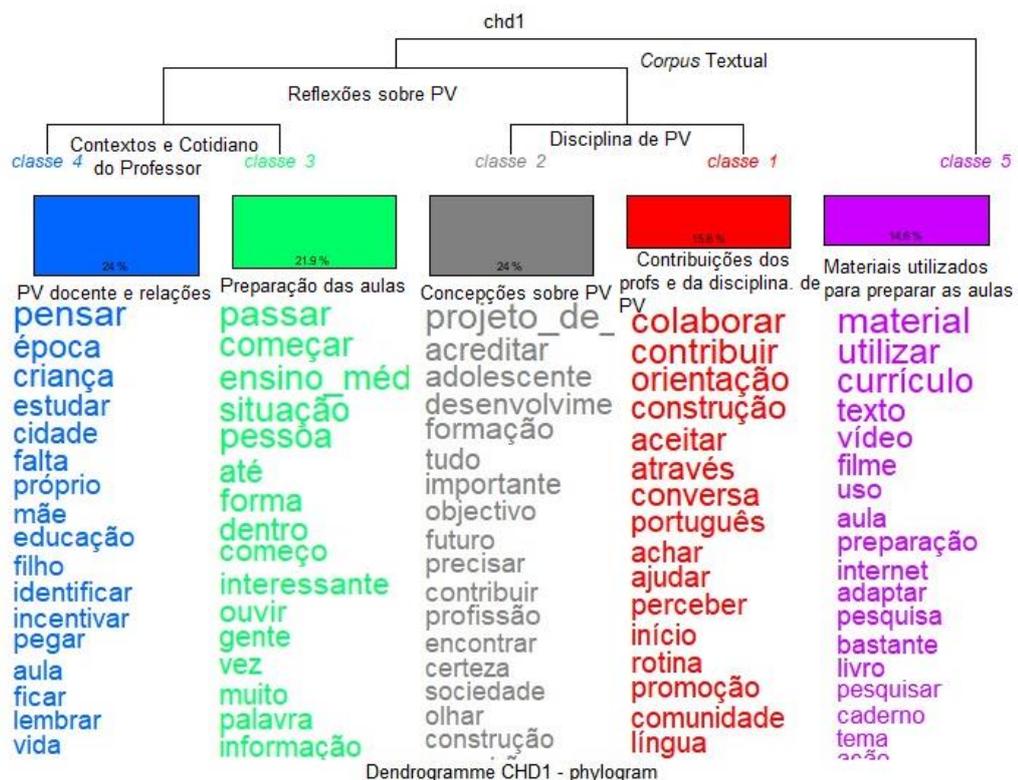
¹⁰Por questões de tempo, o participante Benício participou somente da entrevista com o instrumento “Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II”.

3.1.4.1 Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas que ministram a Disciplina Projeto de Vida

Os dados referentes à Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas (Figura 9) realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida foram utilizados para a formação do *corpus* 1. Este *corpus* gerou a CHD que deu origem a 5 classes distintas que possuem o objetivo essencial de entender qual é o papel da docência no projeto de vida dos professores da disciplina Projeto de Vida.

Figura 9

Classificação Hierárquica Descendente oriunda das Entrevistas sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=9)



Conforme apresentado na Figura 9, o primeiro grupo (composto pelas classes 1, 2, 3 e 4) nomeado “Reflexões sobre Projeto de Vida”, compõe 85,6% dos segmentos de texto. O segundo grupo, a classe 5, nomeada “Materiais Utilizados [pelos professores] para Preparar as

Aulas”, compõe 14,6% do conteúdo de texto. O *software* dividiu o grupo “Reflexões sobre Projeto de Vida” em dois subgrupos intitulados “Contextos e Cotidiano do Professor” (composto pelas Classes 3 e 4), que somam 45,9% do conteúdo de segmentos de texto e “Disciplina de Projeto de Vida” (composto pelas Classes 1 e 2), que somam 39,8% do conteúdo dos segmentos de texto.

O grupo “Contextos e Cotidiano do Professor” foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 3 “Preparação das aulas” e a classe 4 “Projeto de Vida dos professores e suas relações” e o grupo “Disciplinas de Projeto de Vida” também foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 1 “Contribuições dos Professores e da Disciplina Projeto de Vida” e classe 2 “Concepções sobre Projeto de Vida”.

A classe 1 “Contribuições dos Professores e da Disciplina Projeto de Vida foi composta por 15,6% de segmentos de textos e elucida os benefícios que os professores e a própria disciplina proporcionam aos estudantes, segundo a concepção dos professores desta disciplina. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “colaborar”, “contribuir”, “orientação”, “construção”, “aceitar”, “através”, “conversa”, “português”, “achar”, “ajudar”, “perceber”. Os participantes se mostraram otimistas sobre as contribuições dos professores e da disciplina, conforme ilustram os exemplos a seguir:

“(…) eu **acho** que a disciplina Projeto de Vida é a base de todas as disciplinas e essa é a importância da inserção da disciplina, pois se o **aluno** tem um **projeto**, ele vai lutar para conseguir alcançá-lo se esforçando em **Português**, Matemática, História e Geografia. Quem tem projeto de vida pode de tudo, quem não tem projeto de vida é obrigado pela própria natureza a **aceitar** aquilo que te dão. Eu não sou qualquer um, eu não **aceito** qualquer coisa e eu falo [para os meus alunos]: “Vocês não são qualquer um e não podem **aceitar** qualquer coisa. Vocês podem tudo, se tiverem um projeto de vida bem

feito, bem realizado, bem elaborado, bem discutido, não precisam ter pressa, vocês o vão construindo passo-a-passo”. (Bárbara)

“(…) na disciplina Projeto de Vida o trabalho é um todo, os professores trabalham a parte acadêmica, a parte emocional e a parte familiar. Eu **acho** que o que mais pega com os **alunos** é a família, a gente trabalha a parte de reflexão, de **conversa**, às vezes, damos até a **orientação através da conversa**, de vídeos. Nós trabalhamos o autoconhecimento, a autoimagem para os **alunos** se **aceitarem** diante da sociedade (…)”. (André)

A Classe 2, “Concepções sobre Projeto de Vida” é composta por 24% de segmentos de texto e contém a opinião dos professores sobre o que é o projeto de vida e sobre a importância da disciplina Projeto de Vida para os estudantes. Convém salientar que este dado aparece diluído em outras classes também, no entanto, é nesta classe que as informações sobre o tema estão mais concentradas. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “projeto de vida”, “acreditar”, “adolescente”, “desenvolvimento”, “formação”, “tudo”, “importante”, “objetivo”, “futuro”, “precisar”, “contribuir”, conforme pode ser visto nos exemplos a seguir:

“(…) **projeto de vida** pra mim é **tudo** aquilo que você planeja para o que você quer como por exemplo uma viagem, não somente aquilo que você quer de **profissão**, mas por exemplo um carro uma casa, **tudo** aquilo que você planeja para sua vida se define como **projeto de vida**”. (Carlos)

“(…) **o Projeto de Vida** é uma disciplina em que o professor vai estimular o aluno a ter o espírito de busca, para ele buscar referenciais no dia-a-dia dele para que ele possa ser pautado a buscar um avanço em habilidades e com a família. Às vezes, o pai quer que ele faça alguma coisa, mas não é aquilo que ele gostaria de fazer e o professor na verdade tem esse olhar clínico para fazer que o aluno entenda que ele não está desrespeitando o pai por escolher outra coisa, não está desrespeitando a sociedade, porque ele quer outra

coisa, mas sim dando voz ao seu próprio coração, ao seu sentimento. É o que eu penso, imagino e o que eu tenho trabalhado com os alunos no dia-a-dia”. (César)

“(…) a importância da disciplina **Projeto de Vida** aparece quando questionamos o que os alunos querem ser quando terminarem a escola e eles falam que não sabem e, depois de trabalharmos a questão na disciplina com eles, diante do modo de ir trabalhando a vida que a disciplina tem, os alunos vão se desenvolvendo e querendo algo para si, para o seu **futuro**. Eu acho que a importância da disciplina **Projeto de Vida** é esse **desenvolvimento** do olhar para o que querem no **futuro** e, para isso, os alunos **precisam** olhar para si mesmos para descobrirem o que almejam. Então, eu acho que é **importante** acrescentar essa disciplina na grade curricular por conta disso, porque é uma ajuda para os adolescentes, é claro que a gente não está colocando na cabeça dos alunos algo que eles não querem, não é isso, mas é um despertar para o **futuro**, é um olhar diferenciado para aquilo que ele está buscando”. (Bruna)

A classe 3, “Preparação das aulas”, originou-se através de 21,9% dos segmentos de textos, e relaciona-se principalmente à preparação das aulas da disciplina Projeto de Vida, mas não somente a esta. Isso ocorre, uma vez que todos os professores de Projeto de Vida ministram outra(s) disciplina(s) conforme sua formação e vários ministram disciplinas eletivas, que também fazem parte da grade curricular do Ensino Fundamental II das escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “passar”, “começar”, “ensino médio”, “situação”, “pessoa”, “até”, “forma”, “dentro”, “começo”, “interessante”, “ouvir”, como é possível perceber nos exemplos a seguir:

“(…) a disciplina Projeto de Vida está sendo uma extensão daquilo que eu mais gosto de fazer: lecionar. Eu gosto de lecionar e a disciplina Projeto de Vida veio complementar isso para mim e está sendo uma oportunidade de transmitir para as crianças tudo aquilo

que eu **passei**, mas também mostrando atalhos e revelando situações que eles devem evitar, eu acho que eu estou fazendo algo **muito** importante para esses alunos e é **muito difícil** (...) A disciplina Projeto de Vida me faz transmitir uma experiência verdadeira para o aluno, o que me dá segurança, porque eu tenho propriedade para falar, (...) Eu gosto de falar sobre isso, de dar o exemplo de que para mim não foi fácil, já contei a minha história de que a educação me salvou (...) Eu passo **muito** tempo pesquisando **informações**, geralmente o material que eu trago é o que eu pesquiso, não é o material já pronto o que o governo disponibiliza, aquele material dá pra usar, mas, às **vezes**, não serve pra realidade, (...)”. (André)

“(...) enquanto eu estou preparando as aulas de Projeto de Vida, eu estou sempre buscando e **até** relacionado a outras áreas, não somente com a História, que eu também leciono, sou uma **pessoa** extremamente curiosa, é uma coisa que me ajuda tanto na disciplina de História quanto na de Projeto de Vida e tenho curiosidade por assuntos extremamente nada nada a ver, então o parar e pensar na minha vida é comum. Às **vezes**, **até** acontece alguma **situação** em que eu estou pensando na minha vida e o processo contrário acontece, eu penso que poderia conversar sobre aquilo com os meus alunos. Penso: “Será que eles pensam sobre isso, porque eu só estou pensando isso com 44 **anos**. Por que eles não podem **começar** a pensar isso bem antes e de repente não **passar** tanto perrengue quando eu **passei** na vida?” Então, às **vezes**, **tenho até** o processo contrário: eu estou fazendo coisas para mim, para minha própria vida e eu penso: **Gente**, isso é **muito interessante** para os alunos também. **Quando** eu fui estudar a comunicação não violenta foi por minha própria causa (...) entrou na minha vida por mim, para o meu autoconhecimento, porque sou uma **pessoa** intempestiva e achava que, porque era professora precisava ser **ouvida** e, depois de ter estudado por vários **anos**, eu me senti confortável para trabalhar o tema com os alunos”. (Angélica)

A Classe 4, “Projeto de Vida dos Professores e suas Relações”, foi formada por 24% dos segmentos de texto e revela questões dos projetos de vida dos professores, sejam elas relacionadas à sua vida pessoal ou às suas relações com a disciplina Projeto de Vida. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “pensar”, “época”, “criança”, “estudar”, “cidade”, “falta”, “próprio”, “mãe”, “educação”, “filho”, “identificar”, como indicam os segmentos de texto a seguir:

“(…) a todo momento durante a **preparação** das **aulas** de Projeto de Vida eu me **pego pensando** na minha **própria vida**, a gente faz essa reflexão, eu me tomo por base na **época** em que eu era estudante e, eu não tinha essa disciplina, então na minha época se eu tivesse a disciplina Projeto de Vida, enquanto estudante, eu acho que seria um momento mais gostoso para poder refletir, trocar uma experiência com o professor, ter esse diálogo mais aberto porque até então, a gente não tinha enquanto estudante. Eu sentia **falta** do diálogo com o professor. Então, eu me preparo muito e durante a sala de **aula**, eu **penso**: O que será que ele o estudante gostaria de falar comigo”. (Camila)

(…) quando eu estava preparando a **aula**, eu **pensei**: “Poxa, se eu tivesse um professor na minha **época** assim como eu, sei lá, se eu tivesse tido esse tipo de **aula** [de Projeto de Vida] eu com certeza, estaria em outro lugar um lugar, talvez melhor, pois quando se **pensa** nisso, a projeção é **sempre** para melhor, é **sempre** mais alta, mais vertical mesmo”. Eu **fico pensando** em quantas oportunidades eu não aproveitei por **falta** de orientação (…)**faltou** esse apoio e hoje essas **crianças** têm esses professores, pessoas treinadas **pensando** no bem delas. Na **época** em que eu **estudei** não podia nem mexer na carteira, (…)**e** hoje os adolescentes têm tudo eu **fico pensando** o porquê, se eu pudesse voltar no tempo seria tudo diferente”. (André)

(…) enquanto professora da disciplina Projeto de Vida, eu contribuo para a construção do projeto de vida dos alunos, porque eu sou sincera com eles, eu sou muito sincera

principalmente na parte de **Educação** Física, minha especialidade, porque eles têm muito a **ideia** de quererem ser jogadores de futebol, mas é por causa do financeiro e eu falo assim: “Você quer ser jogador de futebol? Você treina? Eles respondem: “Ah, eu treino uma ou duas vezes na semana”. Eu sou sincera com eles e respondo: “Desse jeito você não vai conseguir”. (...) Eles não gostam do esporte propriamente, eles **pensam** no dinheiro, tanto é que um menino falou que quer ser jogador de futebol para ganhar R\$70 mil por mês, às vezes, não é o que ele quer ou a habilidade que ele vai se **identificar**. Eu queria ser arquiteta, mas eu fui para a parte de **Educação** Física, porque na **época** eu jogava Basquete e eu queria ser técnica esportiva com 15 ou 16 anos. A gente tinha as nossas escolinhas de basquete na **cidade**, aconteceu um monte de coisa não **deu** certo e eu fui **dar aula** em escola e me apaixonei é isso aqui que eu gosto, eu falo para eles que tem um monte de opções”. (Bárbara)

A Classe 5, “Materiais para Preparar as Aulas”, composta de 14,6% dos segmentos de texto, expõe de forma clara os materiais que os professores da disciplina Projeto de Vida utilizam na preparação das aulas. É importante salientar que o Governo do Estado de São Paulo disponibiliza o livro didático “Currículo em Ação” para a disciplina, o qual deve ser utilizado como base das aulas pelos professores da rede pública estadual. Entretanto, os professores entrevistados afirmaram utilizar outros materiais de modo a tornar as aulas mais interessantes. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “material”, “utilizar”, “currículo”, “texto”, “vídeo”, “filme”, “uso”, “aula”, “preparação”, “internet”, “adaptar”, como é possível perceber nos exemplos:

“(...) eu **uso** o livro didático “**Currículo** em Ação” e **material** extra, eu pesquiso em sites e livros. Eu **uso** um livro que chama “Caminho em ação”, realizo **pesquisas** na **internet** de acordo com o interesse dos alunos, também trabalho **bastante** com foco e objetivo (...)”. (César)

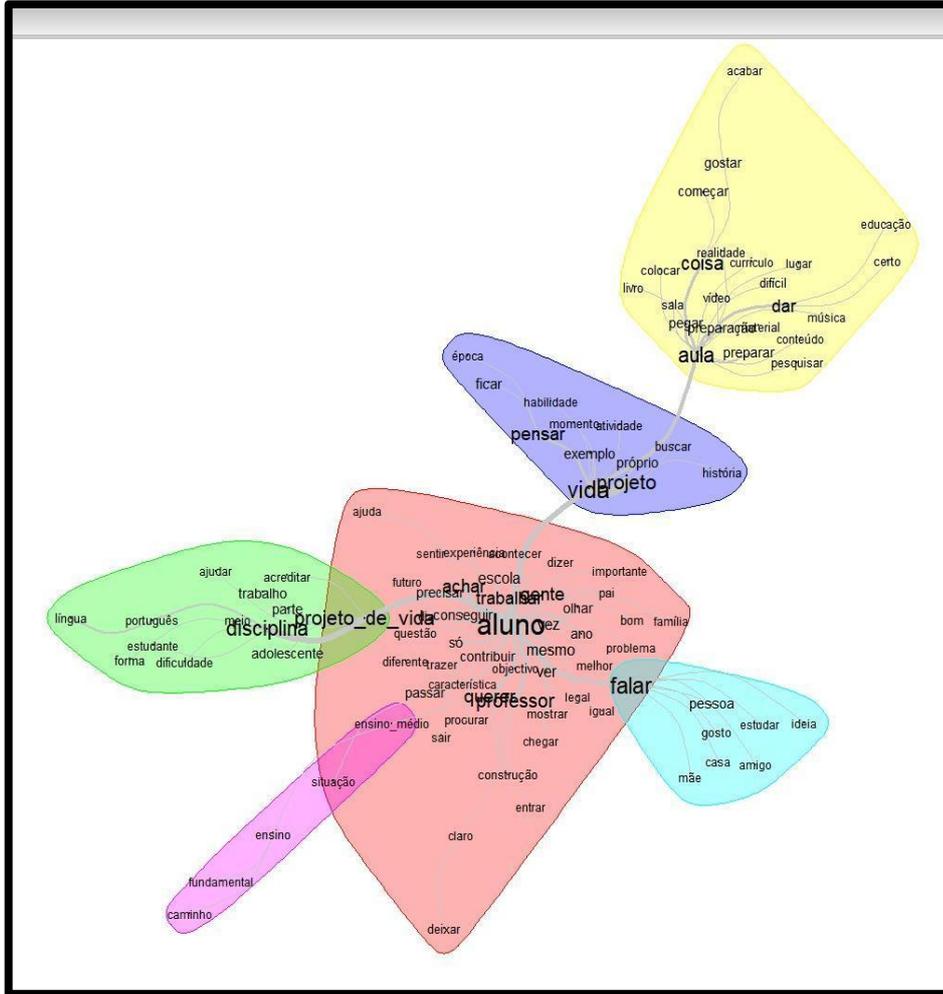
“(…) para preparar as **aulas** de Projeto de Vida eu gosto **bastante** de **utilizar vídeos** e músicas, pois acho muito interessante eu também **utilizo filmes** que eu assisto e que são voltados para aquele conteúdo que estou trabalhando, eu também **uso** as apostilas do **currículo**, elas nos ajudam muito ao nos dar um norte”. (Ana Clara)

“(…) eu **utilizo** vários **materiais** para as **aulas** não fiquem engessadas, **o material** do governo é a base do trabalho. A gente não recebeu ainda os livros dos alunos, o que a gente recebeu foram livros para gente analisar para o Ensino Médio, daí a gente teve acesso aos PDFs dos livros e daí, desde então, a gente tem acesso aos **materiais** mesmo sem estar trabalhando diretamente com eles e, mesmo sendo do Ensino Médio a gente consegue **adaptar** algumas atividades para o Ensino Fundamental, a gente também **adapta** outras coisas como: músicas, outras fontes, o *Google*, outros livros e livros de dinâmicas para o trabalho”. (Carlos)

Os dados referentes à entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida foram também analisados por meio da Análise de Similitude (Figura 10). A partir dessa análise é possível visualizar a conexão entre as palavras mais frequentes no *corpus* textual analisado. Em cada agrupamento destacado observam-se palavras centralizadas de tamanho maiores que, por sua vez, tiveram uma frequência maior do que as demais que se encontram periféricas.

Figura 10

Grafo de Comunidades resultante da Análise de Similitude das Entrevistas sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=9)



Na Figura¹² 10, há 3 elementos centrais - as palavras: “professor”, “aluno” e “projeto de vida” que se destacam. Inicialmente, analisando o eixo central vermelho, há palavras pertinentes às questões gerais da disciplina de Projeto de Vida e seus atores: professores e estudantes. Há um leve destaque para as palavras “trabalho”, “querer” e “achar”, que fazem sentido com o contexto de trabalho do professor e do trabalho com a disciplina Projeto de Vida, cujo objetivo é auxiliar na construção de projetos de vida e de encontrar meios, formas e materiais para torná-los possíveis.

Em lilás, no eixo central, representado pelas palavras em destaque “projeto”, “vida”, “pensar”, que em conjunto com as demais palavras do agrupamento, principalmente as palavras

¹² Os agrupamentos coloridos na análise de similitude não têm ligação com as classes apresentadas na CHD elas estão agrupadas e coloridas apenas por questão de visualização da conexão entre as palavras.

“exemplo”, “habilidade”, remetem à escolha do profissional pela docência. Esse agrupamento também se refere aos percursos que trouxeram o profissional da Educação ao lugar onde ele está, como exemplificado no trecho destacado:

“(…) eu sempre me pego pensando na minha própria vida durante a preparação das aulas de **Projeto de Vida**, a experiência é boa, gratificante e me faz **pensar** mais no assunto. Eu não vou só falar o que o aluno tem que fazer, eu tenho que fazer também, eu sou um **exemplo**”. (Carlos)

No eixo central amarelo, representado pela palavra “aula”, observa-se a presença de conteúdos relacionados à atividade de ministrar aulas e à relação com os estudantes e com a própria história dos professores. A forma como os professores preparam suas aulas também aparece neste agrupamento, cujas palavras em destaque são: “dar” e “aula” como pode ser percebido no trecho:

“(…) é isso que eu falo, eu não tinha essa ideia de trabalhar com projeto de vida quando eu tinha a idade dos meus alunos, de pensar: O que será que eu vou ser quando eu crescer? O que eu poderia fazer depois do oitavo ano? Eu e uma turma fomos para o Magistério porque havia a ideia de que se não conseguíssemos um emprego poderíamos **dar aula** para crianças. Eu pensava: Eu vou trabalhar de professora de primário, se eu não conseguir outro emprego, eu tinha essa ideia, mas projeto de vida, como os adolescentes de hoje têm, de querer ser engenheiro, médico ou advogado, eu não tinha”. (Bárbara)

Em verde água, no eixo central, representado pela palavra “falar”, há palavras que remetem a questões mais individuais dos participantes, como: “casa”, “mãe”, “gosto”, “amigo”, que fazem sentido quando se está ponderando sobre um projeto de vida em construção ou refletindo sobre o projeto de vida. Somente uma participante citou a sua mãe por dez vezes durante a entrevista, referindo-se à influência da mãe em sua vida.

O eixo central rosa, é representado pelas palavras: “ensino médio” e “situação”. Este agrupamento chama a atenção para os níveis de ensino em que a disciplina Projeto de Vida foi implantada no Estado de São Paulo. A palavra “Fundamental”, em alusão ao Ensino Fundamental, junto a outras palavras, como “caminho” e “ensino”, sugere a reflexão sobre os rumos que a disciplina tem tomado, conforme pode ser verificado no trecho a seguir:

“(…) Hoje, com o amadurecimento da escola e do Programa de Ensino Integral, eu como professora, pesquisando, trabalhando com Projeto de Vida, hoje eu vejo dois caminhos: o Projeto de Vida é um para o **Ensino Fundamental**, em que a gente trabalha o projeto de vida como um todo: o que eu quero ser na minha vida, objetivos de vida, não só profissionais, também profissionais, que estão ligados a questão acadêmica escolar. Mas, principalmente, a que eu quero ser como pessoa, como ser humano. Então, a gente busca a questão dos valores, do conhecimento, os valores em si. Enfim, uma questão mais ampla do ser humano, mas também o que se pretende enquanto pessoa, onde eu quero chegar, o que eu quero ser, onde eu quero estar, não só profissionalmente, mas pessoalmente. Eu acho que esse é o **caminho do Ensino Fundamental**, já no **Ensino Médio** já começa uma coisa mais direcionada mesmo para as questões de mercado de trabalho, para as próximas escolhas que eles terão que fazer no Ensino Médio, das mudanças. Quando os alunos saem do **Ensino Fundamental**, quando saem do nono ano, já têm que tomar algumas decisões e escolher os **caminhos**, mas não são tão definitivos, já quando sai do **Ensino Médio** as decisões podem ser mais definitivas e a disciplina de Projeto de Vida serve até para apoiá-los, para que busquem uma carreira e continuem os estudos”. (Angélica)

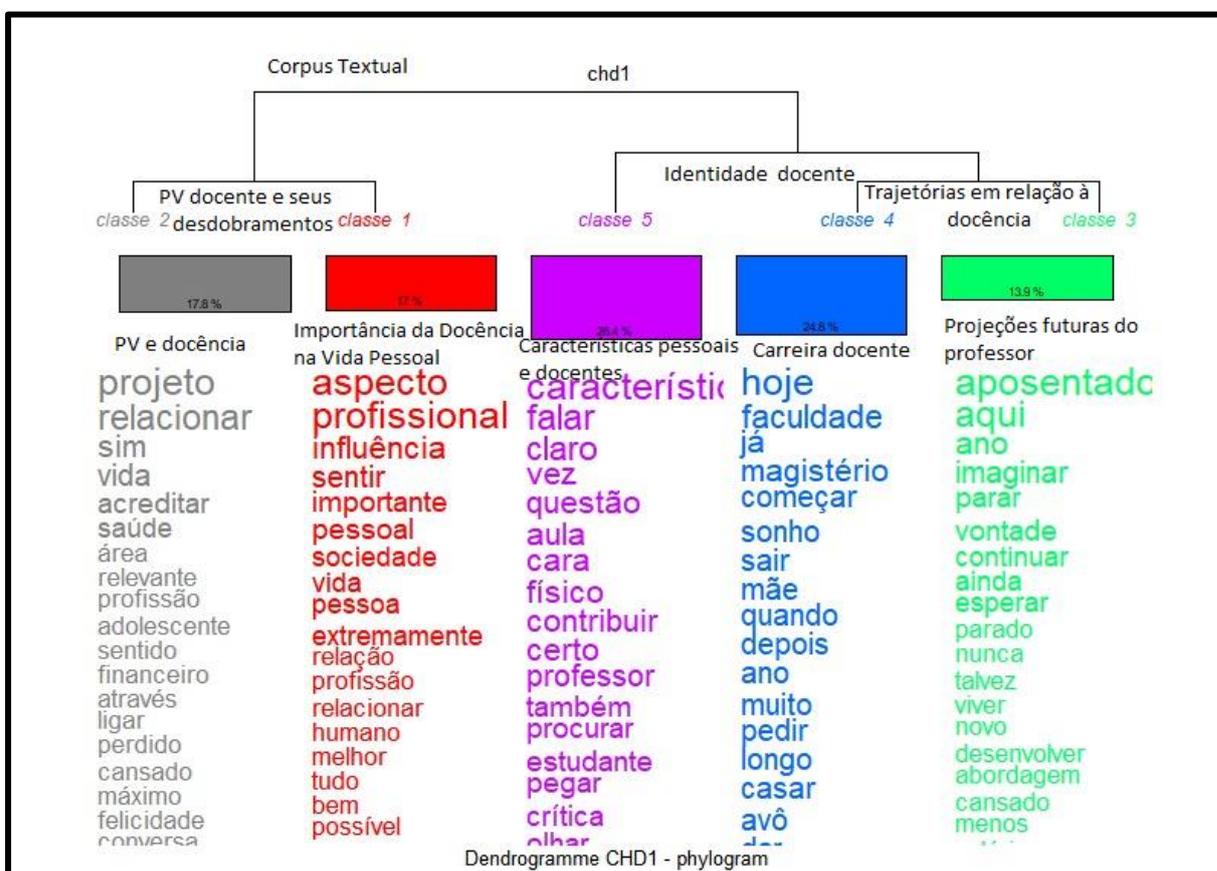
3.1.4.2 Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II

O “Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II” foi aplicado aos professores da disciplina Projeto

de Vida. Assim, deu-se origem a uma CHD com 5 classes distintas para análise (Figura 11), cujo objetivo principal foi conhecer a concepção dos professores da disciplina Projeto de Vida sobre a mesma e sobre a sua função em relação a ela.

Figura 11

Classificação Hierárquica Descendente resultante do Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=10)



Conforme apresentado na Figura 11, o primeiro grupo (compostos pelas classes 1 e 2), nomeado “Projeto de Vida Docente e seus Desdobramentos” compõe 34,8% do conteúdo dos segmentos de texto. O segundo grupo (composto pelas classes 3, 4 e 5), nomeado “Identidade Docente”, compõe 65,1% do conteúdo total de texto.

O *software* dividiu o grupo “Projeto de Vida Docente e seus Desdobramentos” em dois subgrupos intitulados: “Projeto de Vida e Docência” (classe 2) e “Importância da Docência na Vida Pessoal do Professor” (classe 1). O grupo “Identidade Docente”, por sua vez, foi dividido pelo *software* em dois subgrupos: “Trajetórias em Relação à Docência” e a classe 5, “Características Pessoais e Docentes”. O subgrupo “Trajetórias em Relação à Docência” foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 3, nomeada “Projeções Futuras do Professor” e a classe 4, nomeada “Carreira Docente”.

A classe 1, “Importância da Docência na Vida Pessoal”, representada por 17% dos segmentos de texto, apresenta questões sobre a importância do aspecto profissional para o professor e a influência da vida profissional na sua vida pessoal. Todos os professores afirmaram que a vida profissional é muito importante para eles. Alguns destacaram o fato de haver muito trabalho para ser feito em casa, outros a questão da postura profissional exigida pela sociedade ao professor em todos os momentos, até em seus momentos de lazer. Houve profissionais que afirmam gostar desta influência ou mesmo não se importar com ela. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “aspecto”, “profissional”, “influência”, “sentir”, “importante”, “pessoal”, “sociedade”, “vida”, “pessoa”, “extremamente”, “relação”, conforme evidenciam os trechos a seguir:

“(…) o **aspecto profissional é importante** na minha **vida**, porque eu faço parte de uma **sociedade** que é uma engrenagem e que está criando outras **pessoas** que vão criar outras **pessoas**, então eu tenho que cumprir o meu papel da melhor maneira possível para a **sociedade** funcionar bem”. (César)

“(…) ser professora influencia na minha **vida pessoal**. Em tudo o que eu faço tem **influência** da minha profissão, eu só penso nos alunos, é verdade, eu só penso neles. Eu durmo e sonho com a escola. Eu deito e falo que vou assistir um filme e logo penso em

relacionar algo do filme com o que estou trabalhando com os alunos ou mesmo mostrar trechos do filme para algum fim didático”. (Bárbara)

“(…) eu acho que me **sinto** um pouco meio preocupada com a **influência** da minha **vida profissional** na minha **vida pessoal**, porque eu não sou professora do meu filho eu sou mãe dele eu me **sinto** um pouco preocupada nesse **aspecto** de cobrar muito dele como professora e esquecer que eu sou mãe, que eu tenho que ser mais relevante nesse **aspecto**, então eu me vejo sim exercendo minha profissão em casa”. (Bruna)

“(…) O **aspecto profissional** influencia a minha **vida pessoal**. Não dá, por exemplo, para eu postar fotos nas redes sociais em situações degradantes, ou qualquer coisa assim, eu não me **sinto** à vontade (...) então, queira ou não, há uma imagem que se constrói e que também, como professor, os alunos acreditam. A gente tenta desvincular isso, mas é difícil, porque a primeira sensação que a gente tem é o físico, é a estrutura (...)”. (André)

“(…) Eu não me **sinto** inseguro em momento nenhum em relação a **influência** da minha **vida profissional** na minha **vida pessoal**, mas eu me sinto que devo tomar certos cuidados, eu procuro tomar o máximo de cuidado com relação ao que eu falo, escrevo, o que curto dentro de redes sociais, eu evito fazer comentários. Geralmente eu publico mais sobre Educação, sempre coisas positivas, não me envolvo muito com política, eu sou muito politizado nas rodas de amigos (...), mas eu não levo isso para sala de aula jamais (...)”. (André)

A Classe 2, “Projeto de Vida e Docência”, formada por 17,8% do aproveitamento dos segmentos de texto, diz respeito aos projetos de vida dos professores e se eles se relacionam a sua vida profissional de alguma forma. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “projeto”, “relacionar”, “sim”, “vida”, “acreditar”, “saúde”, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

“(…) meu **projeto de vida** se **relaciona** com a minha profissão no que tange a continuar me preparando me adaptando ao Programa de Ensino Integral, realizando os cursos que aparecerem para ter essa preparação e sempre ter um tempo para estudar, porque não adianta, a gente nunca pode parar de estudar, sempre temos que inovar”. (Angélica)

“(…) eu **acredito** que o meu **projeto de vida** possa se **relacionar** com a minha profissão, pois penso em fazer algum curso na área da **saúde**, um curso técnico de enfermagem, porque eu moro com os meus pais idosos e na escola eu posso ou não trabalhar com palestras preventivas e informativas”. (Camila)

“(…) eu não pretendo fazer mestrado, nem doutorado, mas **acredito** que coletivamente o meu **projeto de vida** se **relacione** com a minha profissão, **sim**. O meu **projeto de vida** profissional como professor é tentar ao máximo fazer algo de bom para alguém em escala quilométrica, eu não quero ouvir que somente um aluno passou no vestibular, porque aquilo que eu falei na sala-de-aula caiu na prova, pois isso daí eu já estou cansado de ouvir. Eu acho que o meu **projeto de vida** profissional é impactar de uma maneira positiva a **vida** de algum aluno ou até mesmo de algum professor através de alguma conversa, eu quero transbordar positivismo através daquilo que eu estou realizando. O meu maior **projeto de vida** enquanto professor seria saber que o que eu fiz teve um impacto positivo na sociedade”. (Benício)

Nesta classe foram consideradas também algumas respostas acerca do questionamento se tinham projetos de vida quando tinham a idade dos estudantes com os quais trabalham. A fala de Eleonora exemplifica essa questão: “(…) eu não tinha **projetos de vida** na idade dos meus alunos, porque eu tinha que trabalhar para comer!”.

A Classe 3, “Projeções Futuras do Professor”, representada por 13,9% de segmentos de texto, dispõe sobre o futuro esperado dos docentes para daqui a 10 e 20 anos. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “aposentado”, “aqui”, “ano”, “imaginar”,

“parar”, “vontade”, “continuar”, “ainda”, “esperar”, conforme mencionado por André: “(...) eu estou com 53 **anos**, **daqui** a 10 **anos**, estarei com 63 **anos**, eu acho que estarei trabalhando na gestão de uma escola ou em uma universidade, talvez”. Outros exemplos sobre essa classe são:

“(...) **daqui** a 10 **anos** eu acredito que eu já esteja **aposentada** e **espero** estar realizada. Eu quero ter o mesmo olhar para os meus alunos, essa mesma **vontade** de passar a informação para eles, de preparar as aulas, eu vejo que tem alunos que se apegam muito em mim, porque sou mais presente na vida deles do que a própria família e **espero continuar** dessa forma”. (Angélica)

“(...) **daqui** a 20 **anos** eu não sei como estarei, porque já vai estar fazendo 10 **anos** que eu terei me **aposentada**, mas quero ver a realização dos meus filhos, do meu genro, quero que eu e meu marido **continuemos** da mesma forma que a gente está, sempre companheiros e quero pensar que tudo o que eu fiz por eles valeu a pena”. (Ana Clara)

“(...) **daqui** a 10 **anos**, eu estarei 52 **anos** e já estarei **aposentado**. Será? Essas perguntas são complicadas, mas eu gostaria de estar trabalhando em paz como eu estou trabalhando este **ano**, se eu não **continuar** nessa escola, que eu vá para uma escola que tenha uma equipe firmeza, que me passe segurança e que eu confie no trabalho. Eu gostaria de estar trabalhando o mais próximo da paz possível, mesmo sendo em uma escola”. (Benício)

“(...) **daqui** a 10 **anos**, eu me **imagino** trabalhando só por prazer, sem precisar me matar para ter um salário. Eu não quero **parar** de trabalhar com pessoas, talvez eu não trabalhe com escola ou talvez eu trabalhe com escola, mas não como professora (...) independente se eu vou **continuar** dando aula ou se eu vou partir para outro tipo de abordagem, eu gosto muito da faixa etária em que eu trabalho (...)”. (Angélica)

A classe 4, “Carreira do Professor”, foi formada por 24,8% de segmentos de texto e salienta aspectos da trajetória profissional dos entrevistados. Os principais vocábulos ($p < 0,001$)

presentes nesta classe foram: “hoje”, “faculdade”, “já”, “magistério”, “começar”, “sonho”, “sair”, “mãe”, “quando”, “depois”, “ano”. Alguns pontos destacados nesta classe foram: a escolha dos professores pela docência, as mudanças na vida profissional que fariam caso pudessem voltar no tempo e a importância profissional em suas vidas. Os relatos que seguem exemplificam esses pontos:

“(…) **quando** eu era **criança** fingia que era **professora**, mas as **professoras** que eram mais amorosas, eu **não** me lembro de imitar uma **professora** mais severa, que menosprezava o aluno, porque eu **já** tive professoras assim. Eu tenho **muito** carinho e saudade daqueles que foram **bons professores**, eu me lembro que **quando** eu estava no Ensino **Fundamental** eu sempre ajudava aquele colega que estava com dificuldade, as **próprias professoras** pediam, e eu via que eu tinha dom [para ser professora] (...)”.

(Ana Clara)

“(…) o caminho que me trouxe à docência foi um caminho meio torto, porque na verdade eu relutei contra ele no começo. **Quando** eu estava terminando o Ensino **Fundamental**, na **época**, ainda existia o **curso** antigo de **Magistério** e minha **mãe queria** que eu fizesse o **Magistério**, só que eu no auge da adolescência, eu era rebelde, e **não quis** fazer o **Magistério** (...) na **época** eu nem me imaginava como **professora**, nem **passava** pela minha cabeça (...) eu fiz outro **curso**, eu sou formada em Hotelaria e só **depois** com 20 e poucos **anos**, foi realmente cair a ficha que eu **queria** ser **professora**, **então** foi um caminho **longo** até eu me tornar professora foram muitas voltas, eu tive que andar **muito** para conseguir chegar a essa conclusão”. (Angélica)

“(…) eu **dava** aula para os meus ursinhos, a minha família também me incentivou, a minha **irmã é professora** também, minha cunhada é **professora** e eu sempre estava **querendo** estudar. Eu tive o incentivo à leitura da família, **não** que eles me obrigavam, é algo que eu sempre quis mesmo”. (Camila)

“(…) eu faria escolhas diferentes, eu **começaria dando** aula mais cedo. Eu fui **muito** condicionado à necessidade, devido ao **fato** de ter nascido **muito** carente, eu precisava ganhar **dinheiro** muito rápido eu **não queria** mais aquela vida, **então** o que eu fiz na década de 1980 foi ir para o **curso** da moda que era a informática (...) isso me ajudou bastante, mas **não** era o que me fazia **feliz**, tanto é que teve uma **época** da minha vida que eu tive que tirar um **ano** sabático, para fazer uma purificação porque eu fiquei uma pessoa **muito** horrível eu pensava **muito** em metas, em **dinheiro**, em **querer** coisas materiais, **então** eu vi que **não** era isso e se eu pudesse voltar eu **começaria** como **professor**. Eu, com certeza ia evitar muitas coisas desagradáveis que eu **passei** e seria mais **feliz**. **Hoje** eu sei que eu nasci para ser **professor**”. (André)

“(…) se eu pudesse voltar no tempo, eu faria outra **faculdade** que não tivesse relacionada à Educação por aquilo que eu aprendi dentro da Geografia e da Educação. **Hoje**, analisando todos os **fatos**, (...) a Geografia é **muito** complexa, ela é ampla, um leque de infinitudes, assim um assunto vira três, que vira quatro, que vira seis no sistema econômico que nós vivemos, no sistema social que nós vivemos **hoje**. Eu faria por paixão, mas pensando no financeiro **não** é tão rentável, é uma profissão que eu gosto, mas que eu gostaria de ser bem remunerado por isso também. **Hoje** eu faria Agronomia (...) **não quis começar** tudo de novo nessa altura do campeonato no país em que vivemos, talvez se fosse outro país eu até arriscaria, mas no Brasil é complicado, talvez seja por isso que eu ainda estou agarrado na Educação porque o nosso país é muito **instável** e desfavorável para a gente **mudar** de profissão de uma hora para outra (...) Várias vezes eu **já** pensei em deixar a Educação nesses 18 **anos** de carreira, **já** aconteceram fatos que me fizeram pensar seriamente em deixar a profissão”. (Benício)

A classe 5, “Características Pessoais e Docentes”, formada por 26,4% dos segmentos de texto, mostra as características que os professores acreditam ter e que podem fomentar o projeto

de vida nos estudantes. Alguns participantes salientam características de ordem mais pessoal, outros de ordem mais profissional, destacando qualidades didáticas no seu processo de ensino. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “características”, “falar”, “claro”, “vez”, “questão”, “aula”, “cara”, “físico”, “contribuir”, “certo”, “professor”, como é possível observar nos relatos a seguir:

“(…) as minhas características que eu acredito que mais podem **contribuir** com o desenvolvimento do projeto de vida dos **alunos** são: interesse, criatividade, empatia, tolerância ao estresse, tolerância à frustração, porque nem sempre as coisas são do que eu imagino. Não é todo dia que é 100%, eu tenho que saber aguentar suportar com carinho, porque hoje é uma coisa amanhã é outra. Hoje **parece** que eu perdi, mas eu não perdi, eu ganhei mais um ponto para apoiar, para aprofundar. Quem é **professor** não pode cair no comodismo, toda **aula** tem que ser uma **aula** diferente, tem que terminar a **aula** despertando o **aluno** para alguma coisa da **aula** que vem, para deixá-los com vontade de assistir a próxima **aula**”. (César)

“(…) a minha **característica** que meus **alunos falam** é que eu sou muito calma, não é **questão** de ser calma é que assim: A **questão** é você **falar** baixo. Isso é uma coisa que eu estava **falando** para eles. Não adianta o vizinho saber o que está passando **dentro** da sua casa, você tem que manter sua calma e **falar** de igual pra igual. O respeito é a base de qualquer relacionamento, **então** você tem que saber manter a calma e a **falar** de igual para igual com respeito. Desta forma, você consegue **resolver** muitas coisas. Uma das minhas **características** é essa, porém é **claro** que não consigo **falar** adequadamente cem por cento das **vezes**, mas é uma **característica minha** que é ressaltada”. (Camila)

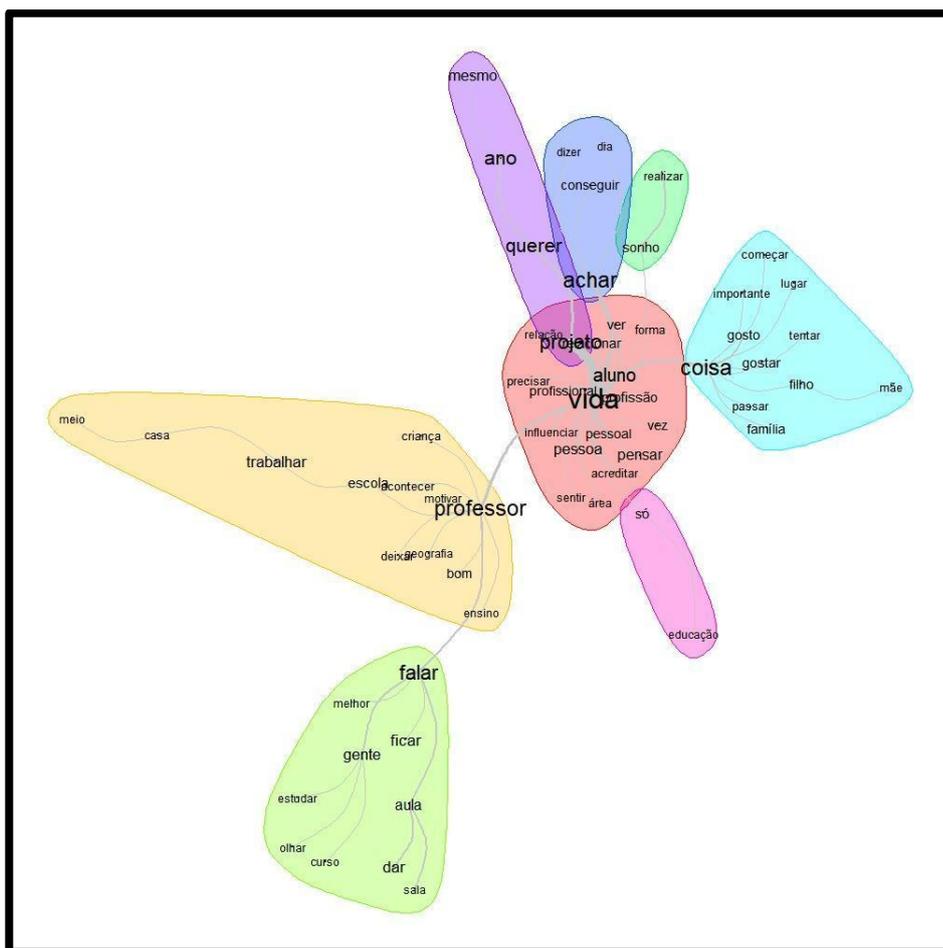
“(…) a minha **característica** que eu acredito que mais **colabora** com a promoção do projeto de vida dos **estudantes** é um lado maternal que eu tenho com os meus **alunos**, **então** o tempo todo eu fico pensando o que eu quero que façam para o meu filho, eu

vou fazer para eles (...) eles têm muita energia em todos os sentidos, **então** eu tenho que saber lidar com a parte da disciplina, a parte das brigas, porque é uma fase em que se derrubar um lápis já pode haver confusão. Eu tenho essa paciência com todas as **salas**, mas fazia tempo que eu não estava mais com os sextos anos e não me incomoda esse negócio de ter que cuidar mais por serem mais novos, mas tem **gente** que não **gosta** de pegá-los, porque dão mais trabalho, talvez eu goste devido ao meu lado maternal, que é aguçado”. (Ana Clara)

Os dados referentes à Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida foram também analisados por meio da Análise de Similitude (Figura 12).

Figura 12

Grafo de Comunidades resultante do Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II realizado com Professores da Disciplina Projeto de Vida (N=10)



A partir da visualização da Análise de Similaridade (Figura 18) e percebe-se uma forte ligação entre as palavras “vida”, “aluno”, “projeto” e “professor” que remetem ao projeto de vida de vida do professor e sua relação com seus alunos.

Analisando o eixo central vermelho, observa-se que o mesmo está rodeado de palavras que expressam a discussão realizada sobre a disciplina de Projeto de Vida e seus atores: professores e estudantes. No eixo central verde (água), com as palavras “Sonhar” e “Realizar”,

observa-se a questão respondida pelos docentes da disciplina Projeto de Vida acerca dos seus sonhos e das suas possibilidades de realização. Grande parte dos docentes acreditam que podem realizar os seus sonhos a partir de uma postura positiva frente aos desafios e de seus esforços por alcançá-los.

No entanto, ao serem questionados se possuíam projetos de vida na idade dos estudantes com quem trabalham, muitos professores responderam que tinham sonhos e não projetos, e que tiveram muita dificuldade em realizá-los, pois não eram concretos, como exemplifica a fala de Angélica: “(...) quando eu tinha a idade dos meus alunos eu tinha **sonhos** de vida eu nem sabia o que eram projetos de vida só aquelas coisas dos adultos perguntando o que você vai ser quando crescer (...)” Os docentes discutem o potencial da disciplina Projeto de Vida para que os sonhos se tornem projetos de vida e lamentam não terem tido a possibilidade de cursá-la. Também há a reflexão sobre o que os docentes podem fazer para realizar os seus sonhos, como pode ser verificado no relato a seguir: “(...) [Para realizar os meus **sonhos** eu preciso de] um pouquinho mais de determinação e força de vontade, mas pouquinho mesmo”. (André)

Em azul (cobalto), no eixo central representado pela palavra “achar”, observa-se a presença de conteúdos relacionados à relação entre professores e alunos e às trocas que eles podem fazer no que se refere à aprendizagem, que surgem nos diálogos das aulas. No eixo central lilás, as palavras “querer” e “ano” remetem aos projetos pessoais docentes para dali 10 ou 20 anos, como pode ser visto na fala de César: (...) daqui a 10 **anos** eu ainda gostaria de estar me desenvolvendo, porque eu não parei de estudar. Eu **quero** estudar mais coisas e eu quero futuramente entrar nessa área de desenvolver pesquisas”. (César)

O exemplo a seguir também ilustra essa questão:

“(...) daqui a 10 **anos**, com 52 anos. Será que eu já estarei aposentado? Essas perguntas são complicadas. Eu gostaria de estar trabalhando em paz que nem eu estou esse ano, se eu não continuar nessa escola que eu vá pra uma escola que tenha uma equipe firme,

que me passe segurança e que eu confie no trabalho. Eu gostaria de estar trabalhando o mais próximo da paz possível **mesmo** sendo em uma escola”. (Benício)

Em amarelo, no eixo central representado pela palavra “professor”, as palavras “ensino”, “motivar”, “trabalhar” e “escola” remetem ao trabalho do professor. Assim como no eixo central verde (folha), representado pela palavra “falar”, que contém palavras como “melhor”, “ficar”, “aula” e “estudar”, as quais também se referem ao trabalho do professor com os estudantes, conforme pode visto no relato de Angélica, “(...) sempre ter um tempo para **estudar** porque não adianta a gente nunca pode parar de **estudar** sempre tem que inovar” e de César, “(...) o que me motiva a ser **professor** é pensar no que eu posso fazer para **motivar** a vida das crianças de poder transformador que tenho em minhas mãos”.

No eixo central em rosa as palavras “só” e “educação” representam o que o professor pode oferecer aos estudantes, como no exemplo a seguir:

“(...) eu tento fazer alguma coisa por essas crianças, o que eu esperava que tivessem feito por mim na minha adolescência, na minha infância. (...). Mas, o que eu acho que é o principal foco é revelar para as crianças o quanto elas têm à disposição delas e que elas **só** precisam ter **Educação**. A **Educação** é a única chave para ter acesso às melhores coisas do mundo e eu estou tentando colocar a chave na mão dessa molecada”. (André)

O eixo central azul (celeste), é representado por palavras como “gosto”, “importante” e “família”, dá vazão às questões da carreira do professor e da importância da docência na sua vida pessoal dos docentes, conforme pode ser visto nos trechos em destaque:

“(...) ser professora influencia na minha vida pessoal, pois quando você tem vários alunos e várias personalidades para lidar, você sabe muito mais administrar até a sua vida pessoal, porque você vê tantos problemas que você percebe que aqueles problemas que você tem nem são tantos. A parte da organização: se você for uma pessoa desorganizada, você vai ficar com pouco tempo para a sua **família** no final de semana,

agora se você for uma pessoa organizada você tira de letra isso aí (...). Eu acordo até mais cedo para eu fazer [planejamento] na parte da manhã do final de semana, para eu ter mais tempo do final de semana com a minha **família**". (Angélica)

Síntese dos Resultados e Discussão

Os objetivos do Estudo 1 foram compreender: (a) as concepções dos professores que ministraram a disciplina Projeto de Vida no ano de 2021 no Ensino Fundamental II, (b) sua performance enquanto docentes da disciplina, (c) o aproveitamento da disciplina pelos estudantes, segundo os professores, no decorrer do ano letivo de 2021, e (d) as características dos professores que, segundo eles mesmos, podem fomentar projetos de vida nos estudantes. A síntese dos resultados e a discussão são apresentadas em três temáticas: concepções sobre docência e projeto de vida, concepções sobre a disciplina Projeto de Vida e concepções sobre implicações da disciplina Projeto de Vida para os estudantes.

Concepções sobre Docência e Projeto de Vida

No que se refere às concepções sobre docência e projeto de vida, os professores da disciplina Projeto de Vida mostraram que, para eles, a docência é muito significativa e faz parte dos seus projetos de vida. Por isso, mostraram-se engajados com o projeto de vida dos estudantes, pois para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes é importante que o trabalho docente faça parte de seu próprio projeto de vida. (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Damon, 2009; Malin et al., 2014; Moran et al., 2013). Entretanto, deve-se salientar que o fato da docência fazer parte do projeto de vida do professor não significa que sua formação para tal esteja adequada. Há ainda indícios sobre a forma com que o professor percebe e trabalha a disciplina Projeto de Vida, como materiais utilizados na preparação das aulas e as conversas sobre temas significativos com os estudantes.

Os professores entrevistados se mostraram empenhados em dedicar seus projetos de vida à docência e à possibilidade de proporcionar uma nova forma de ver a vida para os

estudantes. Embora as dificuldades estruturais do seu trabalho, referentes a problemas sociais dos estudantes, de suas famílias, de infraestrutura escolar e até de clima escolar entre os profissionais da Educação tenham sido sistematicamente citadas como dificultadores do trabalho. Isso não é surpreendente, uma vez que o contexto institucional e social do trabalho do professor possam ser fonte de diferentes estressores psicossociais (Benevides-Pereira, 2012).

Ao serem indagados sobre suas vidas daqui a 10 e 20 anos, muitos participantes disseram que não haviam parado para pensar sobre o assunto, mas ao responderem às questões do instrumento, ficou claro que eles faziam sim algumas projeções para o futuro, mesmo que de forma não intencional. Esse resultado sugere que os professores da disciplina Projeto de Vida possuem projetos de vida a longo prazo, mesmo que não pensem com frequência nessa questão.

Outro aspecto que ficou evidente é que alguns professores almejam continuar os seus estudos por quererem se tornar professores universitários, para trabalharem com formação de professores. Além disso, os resultados indicaram que, para os participantes, a escola nem sempre é um ambiente que passa segurança e que confia no trabalho do professor. Esses resultados estão em consonância com outros estudos, segundo os quais a escola pode ser um ambiente de trabalho hostil (Mazon & Leite, 2013; Silva & Cartollo, 2003).

Pode-se observar também que as opiniões dos professores sobre a carreira docente não são unânimes, mas passam pela subjetividade e pelas experiências profissionais de cada um. Enquanto alguns conseguem encontrar-se e realizar-se profissionalmente na docência, outros encontram mais dificuldade. Há situações, reveladas nas entrevistas com os professores, que demonstram insatisfação com a profissão, especialmente em função de condutas da equipe gestora das escolas, seja por falta de comprometimento pedagógico ou pela falta de preparo para exercerem essa função. Isso deixa claro que maus gestores ou gestores sem formação adequada podem comprometer o desempenho e os projetos de vida de professores

comprometidos com a docência. Nesse sentido, um estudo que investigou a formação inicial e continuada de gestores escolares de escolas do interior do Estado de São Paulo e a sua relação com os desafios encontrados no cotidiano escolar mostrou que a escola precisa ser bem gerenciada para que os processos administrativos e pedagógicos possam ocorrer da melhor maneira possível (Vieira & Bussolatti, 2019).

No que se refere à influência do trabalho na vida pessoal do professor de educação básica, os resultados indicaram que isso ocorre em função das exigências psíquicas, afetivas e relacionais, tanto na escola quanto fora dela, as quais fazem com que a escola esteja em uma relação inseparável com a sociedade como um todo (Mazon & Leite, 2013). Isso ocorre, pois a Educação escolar, ainda que seja caracterizada como Educação formal, perpassa todas as barreiras pedagógicas e de currículo, por ser uma etapa de ensino conhecidamente relacional. Assim, ela marca profundamente a vida dos sujeitos que a integram, desde os gestores até os profissionais de apoio, passando, claro, pelos professores e pelos estudantes, que retroalimentam suas relações diariamente (Mazon & Leite, 2013).

Os resultados indicaram que, em algumas situações, o professor aparenta não conseguir deixar de pensar nas questões profissionais, inclusive nos seus momentos de folga e lazer. Isso demonstra o engajamento destes profissionais com o seu trabalho, o que é, de certa forma esperado pela sociedade, que tem a expectativa de que o professor seja vocacionado ao magistério (Benevides-Pereira, 2002). Contudo, evidências indicam que o trabalho em momentos de folga e de lazer pode gerar sobrecarga e, por ser uma condição inadequada de trabalho, levar a impactos na qualidade de vida do professor (Gouvêa, 2016; Silveira et al., 2011). Entre outras doenças ocupacionais, isso pode levá-lo à síndrome de *Burnout* (Bastos, 2009; Codo & Vasques-Menezes, 1999), uma síndrome do trabalho que se inicia na diferença da percepção individual entre esforço e consequência do trabalho, influenciada por fatores particulares do trabalhador, organizacionais e sociais (Farber, 1991). A síndrome de *Burnout*

deve ser evitada, pois, além dos danos pessoais, ela gera uma drástica queda no rendimento profissional, o que conseqüentemente prejudica os estudantes.

Alguns participantes percebem o seu trabalho como modo de subsistência, sobretudo nas situações de dificuldades, mas a grande maioria dos professores percebe a docência para além disso, ou seja, como algo maior em que se trabalha em prol do outro, para além de si mesmo, fazendo-os sentir uma felicidade eudaimônica, quando percebem que o seu trabalho promove o desenvolvimento dos estudantes. Um dos resultados deste estudo mostrou que, caso os participantes tivessem tido a chance de refletir formalmente sobre seus projetos de vida na escola – por meio da disciplina Projeto de Vida na adolescência – eles imaginam que teriam tido muito mais possibilidades na vida. Como essas projeções são hipotéticas, observou-se uma supervalorização das possibilidades de alcance da disciplina.

Em relação a terem tido projetos de vida na idade dos estudantes com os quais trabalham, a falta de condições sociais e de incentivo por parte da escola e da família foi fortemente citada. O mesmo resultado foi encontrado em uma pesquisa que investigou os projetos de vida de estudantes da Educação para Jovens e Adultos (EJA) (Souza & Dellazzana-Zanon, 2022). Nesse estudo, a influência da família mostrou-se como um fator importante, em todo o processo de estudos, desde a falta de incentivo para seguirem estudando quando eram crianças, ao seu recomeço, no caso da retomada dos estudos via EJA (Souza & Dellazzana-Zanon, 2022).

Alguns resultados deste estudo indicaram que alguns participantes possuíam sonhos, mas que tiveram dificuldades em torná-los projetos de vida. Os professores mencionaram que procuram trabalhar esse aspecto com os estudantes, o que é muito importante, pois para que o projeto de vida possa ocorrer de forma intencional, os estudantes precisam construí-lo, planejá-lo, orientar o seu futuro para a sua realização e acreditar na sua competência para atingi-lo (Tirri & Kuusisto, 2016).

3.1.4.3 Concepções sobre a Disciplina Projeto de Vida

No que diz respeito às concepções sobre a disciplina projeto de vida, observou-se que os professores apresentam concepções mais subjetivas oriundas da percepção de sua prática e da importância da disciplina Projeto de Vida. Esse resultado indica que os participantes não têm acesso ou não conhecem as definições de teóricos sobre o tema, o que sugere que a formação oferecida pelo Estado de SP sobre projetos de vida possa ter sido deficitária. Nesse sentido, um estudo recente sobre a experiência de professoras que lecionaram projeto de vida durante a implementação do Inova Educação no Estado de São Paulo evidenciou a precarização do curso de formação oferecido por esse Estado (Silva, 2022). Os resultados desse estudo indicaram que a maioria das docentes criticou a proposta, os conteúdos e os materiais da disciplina Projeto de Vida e que esse componente curricular foi escolhido pelos professores sobretudo devido à necessidade de atingir a carga horária exigida na rede estadual (Silva, 2022).

Quanto às críticas à disciplina Projeto de Vida, há uma preocupação de que a mesma poderia direcionar os estudantes para a formação de mão-de-obra pouco especializada ou somente de acordo com os interesses do mercado. Sfredo e Silva (2016) discorrem que nos últimos 16 anos houve uma neoliberalização da escolarização com os princípios e leis do mercado, sendo necessária uma crítica às reformas educacionais que compreendem a Educação a ganhos econômicos e que responsabiliza os estudantes pelo seu êxito ou pela sua falta. Nesse sentido, a crítica ao Inova Educação, instituição que auxiliou a implantação da disciplina Projeto de Vida no Estado de São Paulo (Goulart & Alencar, 2021) ocorre exatamente por haver, segundo os autores, uma base empresarial na disciplina para a formação do estudante para o trabalho.

Os participantes deste estudo possuem uma concepção de que o projeto de vida, sobretudo no Ensino Fundamental, pode ser uma meta, um sonho, um objetivo para o qual será necessário traçar um plano para alcançá-lo. É evidente que esta concepção mais ampla do projeto de vida dos participantes não resolve o problema acerca das críticas à disciplina Projeto

de Vida. As bases da disciplina devem ser claramente analisadas e há de se pensar também em formas de não delegar somente ao estudante a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, para se escapar da meritocracia. As políticas públicas devem ser voltadas para o apoio aos estudantes nas suas diferentes etapas de desenvolvimento.

No entanto, é necessário também dar-lhes ferramentas cognitivas, afetivas e comportamentais, como faz o trabalho com o Desenvolvimento Juvenil Positivo (DPJ) (Koshy & Mariano, 2011) para que os estudantes possam fazer o melhor que podem com as possibilidades que têm e que não desistam tão facilmente daquilo que almejam. O protagonismo juvenil, citado por alguns professores, por sua vez, pode sinalizar o início do trabalho a partir da concepção do DJP, que trabalha com questões de cognição, afeto e comportamento com os adolescentes, dentro de uma visão positiva de adolescência, em que suas potencialidades são empreendidas (Koshy & Mariano, 2011). A abordagem do DJP é importante, pois rompe com a ideia de que a adolescência é um período necessariamente conturbado do desenvolvimento e fornece a possibilidade de ver essa fase de modo mais positivo e saudável (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

No que se refere à performance dos professores como regentes da disciplina Projeto de Vida observou-se que eles estão empenhados em trabalhar a questão projeto de vida dos estudantes. Os relatos dos participantes indicam profissionais interessados, que pesquisam, refletem, dão importância à opinião dos estudantes e, acreditam ser importante dividirem suas experiências, sobretudo expondo as provas de superação pelas quais tiveram que passar, de modo a incentivá-los a perseguirem os seus projetos de vida. Esses resultados parecem apontar para um senso de propósito voltado para o trabalho, que gera a uma docência significativa para os professores (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014).

Em relação aos materiais que utilizam para preparar as aulas de projetos de vida, todos os professores mencionaram que utilizam mais do que o livro oferecido pelo governo para o trabalho com a disciplina. Eles afirmam utilizar também trechos de filmes, vídeos, dinâmicas,

músicas, jogos e atividades oriundas de outros livros adaptadas para a faixa etária com a qual estão trabalhando. Os professores afirmaram que buscam outros materiais para tornar as aulas mais interessantes e adequadas ao contexto em que são realizadas, uma vez que o material didático que recebem é semipronto e, portanto, usado somente como referência (Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, 2020).

Silva (2022) relatou, em sua pesquisa com professoras que ministravam a disciplina Projeto de Vida no ano 2022, que algumas delas elogiaram esse material didático disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo. Entretanto, outras apresentaram críticas aos conteúdos, principalmente por não se sentirem preparadas para abordar alguns temas, principalmente àqueles considerados por elas como assuntos relacionados à Psicologia. Esse resultado está em consonância com os de outros estudos recentes sobre a temática, os quais sugerem que alguns conteúdos trabalhados na disciplina Projeto de Vida – ou em atividades realizadas na escola sobre projetos de vida – podem exigir do professor conhecimentos específicos da área da Psicologia, como por exemplo situações que envolvam emoções e autoconhecimento (Pereira & Dellazzana-Zanon, 2021; Silva, 2022).

Possivelmente, a busca de materiais seja, para além do que foi mencionado, uma tentativa dos professores, de tentar sanar suas próprias dúvidas sobre a disciplina. Embora isso não tenha sido de forma explícita neste estudo, uma dúvida latente do professorado da disciplina de Projeto de Vida e esteve muito presente nas entrevistas: o limiar entre os aspectos educacionais e os emocionais, isto é, quais são os limites emocionais que os professores podem chegar em sala-de-aula? Silva (2022) encontrou a mesma questão, sugerindo que, mesmo após o curso de formação disponibilizado para lecionar a disciplina, alguns professores afirmaram se sentirem pouco preparadas para lecioná-lo, em especial, temas de ordem psicológica, como autoestima e autoimagem.

3.1.4.4 Concepções sobre Implicações da Disciplina Projeto de Vida para os Estudantes

Quanto ao tema implicações da disciplina Projeto de Vida para os estudantes, foi possível perceber algumas contribuições do professor e da disciplina Projeto de Vida para os estudantes e algumas características pessoais ou docentes relatadas pelos professores como aquelas que mais poderiam beneficiar os estudantes a desenvolverem os seus projetos de vida. Algumas características estão mais relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e outras remetem a questões de ordem mais pessoal do professor, como: interesse, criatividade, preparação das aulas diferentes, despertar o interesse do estudante para a próxima aula, ter calma ao falar, usar um tom baixo ao se relacionar com os adolescentes e ter um lado maternal aflorado.

As principais características dos professores descritas por eles foram propor atividades para o fomento do projeto de vida, atrelar sua disciplina de especialista à questão do projeto de vida, promover o protagonismo juvenil e ter uma postura maternal (cuidar dos estudantes como se fossem seus filhos e sua capacidade de conversar com eles estudantes). Porém, sabe-se que há diferentes modos de nomear uma mesma qualidade, de forma mais profissional e de forma mais afetiva.

Em relação às características dos professores especialistas, a ação de atrelar a sua disciplina de professor especialista à questão do projeto de vida se aproxima ao ensino com propósito. O ensino com propósito consiste em dar sentido às disciplinas à luz dos interesses e da participação ativa dos estudantes, fazendo com que haja um alinhamento de propósitos educacionais com os interesses dos estudantes, sendo o desenvolvimento de propósitos o objetivo principal deste trabalho (Bundick & Tirri, 2014; Tirri et al., 2016).

Alguns professores destacam as conversas que têm com os estudantes durante as aulas de Projeto de Vida. Eles ressaltam a importância dessas discussões sobre tópicos relacionados a assuntos pertinentes aos estudantes e à confiança que muitos estudantes têm neles, uma conquista alcançada por estes professores, que passam a ser um adulto de referência para estes

estudantes. Os adultos de referência, por sua vez, executam um papel muito importante para os adolescentes que estão construindo os seus projetos de vida, por poderem apoiar o desenvolvimento de propósitos ao longo do tempo (Bronk, 2012).

Nesse sentido, uma pesquisa realizada com estudantes sobre a percepção deles sobre a competência e o apoio de seus professores para apoiar e promover o desenvolvimento juvenil positivo e o projeto de vida na juventude concluiu que a maioria dos estudantes consideram os professores como modelos e os percebem como fonte de inspiração em relação à apropriação dos conteúdos formais de ensino e como modelos de desenvolvimento pessoal (Bundick & Tirri, 2014). É importante destacar que esse estudo foi realizado em países nos quais a temática projeto de vida já tem sido trabalhada na educação básica há bastante tempo. Dessa forma, o diálogo entre professores e estudantes sobre questões pertinentes à aprendizagem pode ser muito apropriado como ferramenta pedagógica na disciplina Projeto de Vida. O que não exclui outras ferramentas pedagógicas, principalmente àquelas que podem promover a autonomia do estudante.

Os resultados das concepções das implicações da disciplina Projeto de Vida para os estudantes corroboram os achados do estudo teórico de Dellazzana-Zanon et al. (2018) segundo o qual o professor pode ser um modelo de vida para seus estudantes ou até mesmo um mentor, para que os projetos de vida de seus alunos se concretizem. De acordo com essas autoras, há três aspectos fundamentais para que o professor trabalhe com projetos de vida: (a) ter claro qual seu projeto de vida pessoal, (b) ser professor fazer parte de seu projeto de vida, (c) ter consciência de que ele (o professor) tem um papel central para a construção do projeto de vida de seus alunos, seja como alguém que promoverá espaços para o debate sobre projeto de vida em suas aulas ou como um modelo ou mentor.

3.2 Estudo 2: Concepções de Professores Generalistas e Especialistas sobre o seu Projeto de Vida

3.2.1 Introdução

Este estudo trata das concepções de dois tipos de professores: os polivalentes e os especialistas. Os polivalentes (generalistas), formados em sua maioria no curso de Pedagogia ou em Magistério de nível médio, são os professores regentes dos berçários até os quintos anos (Ensino Fundamental I) e ministram todas as disciplinas do currículo comum. Os especialistas, formados em licenciaturas para disciplinas específicas, ministram aulas dos sextos anos (Ensino Fundamental II) ao Ensino Médio, podendo ministrar algumas disciplinas desde a Educação Infantil (e.g. Educação Física, Artes, Inglês) compartilhando a turma com o professor polivalente (generalista).

Sabe-se que, para o professor que trabalha com projeto de vida, é importante possuir o seu próprio projeto de vida desenvolvido, o qual deve estar vinculado à docência (Pinheiro, 2019; Tirri, 2018). Entretanto, isso nem sempre ocorre em função de fatores como inserção recente da temática na escola e a falta de formação adequada dos professores (Araújo et al., 2020). Assim, os objetivos deste estudo são investigar: (a) de que forma a docência faz parte do projeto de vida dos professores polivalentes e especialistas, (b) se os professores que escolheram ser professores têm os seus projetos de vida mais voltados à docência do que àqueles que não escolheram esta profissão, e (c) se os professores identificam características em si mesmos que podem fomentar a construção de projetos de vida nos adolescentes com os quais trabalham.

3.2.2 Participantes

Participaram da pesquisa 36 professores do Ensino Fundamental I e II que estavam lecionando durante o ano de 2021, em uma das cinco escolas estaduais participantes nas duas cidades da RMC, SP. Neste estudo, os professores foram categorizados em Professores

Polivalentes (generalistas) (Tabela 6), Professores Especialistas (Tabela 7) e Professores da Disciplina Projeto de Vida (Tabela 8), que em geral são professores Especialistas, por se tratar de uma disciplina ministrada do Ensino Fundamental II em diante. Dessa forma, 36,1% dos participantes eram professores polivalentes (generalistas), 36,1% eram professores especialistas e 27,8% eram professores de disciplina Projeto de Vida, sendo que 52,8% deles trabalhavam em escolas que ainda não eram PEI, mas que estavam sendo regulamentadas para se tornarem a partir do ano letivo de 2022, e 47,2% trabalhavam em escolas PEI. Os critérios de inclusão dos participantes foram: (a) ser professor efetivo da Rede Estadual de São Paulo e (b) ter ministrado aulas por, pelo menos, cinco anos. Foi excluído um dos participantes que não preencheu os critérios de inclusão.

Tabela 6

Caracterização dos participantes do estudo 2 Professores Polivalentes (generalistas)

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Latu Senso/ Stricto Senso	Realizou um ou mais cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
Sem participantes	E.E. Candido Portinari							
Sem participantes	E.E. Beatriz Milhazes							
Elaine (PAE)*	E.E. Euclides da Cunha	43	19	sim	Pedagogia	Sim Latu senso	sim	não
Eloah	E.E. Euclides da Cunha	52	17	não	Pedagogia	Sim Latu senso	não	sim

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Latu Senso/ Stricto Senso	Realizou um ou mais cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
Estela (PAE)*	E.E. Euclides da Cunha	45	10	não	Pedagogia	Sim	sim	sim
Elis	E.E. Euclides da Cunha	68	22	sim	Pedagogia Artes	Sim Lato senso	sim	não
Evelyn	E.E. Euclides da Cunha	47	14	não	Pedagogia Letras Port/Inglês	Sim Latu sensu	sim	sim
Erika	E.E. Euclides da Cunha	44	4	sim	Pedagogia	Sim Latu sensu	sim	não
Daiany	E.E. Di Cavalcanti	42	10	sim	Pedagogia	Não	sim	não
Denise	E.E. Di Cavalcanti	36	10	não	Pedagogia	não	não	não
Daniela (PAE)*	E.E. Di Cavalcanti	44	3	não	Pedagogia	Sim Latu sensu	não	não
Dora	E.E. Di Cavalcanti	57	34	sim	Pedagogia	não	não	não
Débora	E.E. Di Cavalcanti	31	1	não	Pedagogia	não	sim	sim
Dandara	E.E. Di Cavalcanti	34	11	não	Pedagogia	Sim Latu sensu	sim	não
Dayse	E.E. Di Cavalcanti	56	11	não	Pedagogia	sim	sim	sim
Sem participantes	E.E. Anita Malfatti							

^{13*}PAE Professor(a) Auxiliar Especializada (para acompanhamento de estudantes com deficiência)
Os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

Tabela 7

Caracterização dos participantes do estudo 2 - Professores Especialistas

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Latu Senso/ Stricto Senso	Realizou um ou mais cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvolvimento Moral
Célio	E.E. Candido Portinari	58	30	não	Educação Física	não	sim	não
Cardoso	E.E. Candido Portinari	46	24	não	Matemática	não	sim	sim
Carine	E.E. Candido Portinari	50	25	não	História (plena)	não	sim	sim
Breno	E.E. Beatriz Milhazes	24	1	não	Cursando Química (concluindo)	não	não	não
Bento	E.E. Beatriz Milhazes	33	8	não	Letras Português/ Inglês	Sim Latu Sensu	sim	sim
Eduarda	E.E. Euclides da Cunha	37	21	não	Letras Português/ Inglês	Sim Stricto Sensu (mestrado)	não	sim
Edna	E.E. Euclides da Cunha	60	12	não	Arquitetura Artes Pedagogia	não	sim	sim
Edgard	E.E. Euclides da Cunha	30	11	não	Letras Português/ Inglês Fazendo curso de Tecnólogo em jogos digitais	Sim Latu Senso	não	não

¹³ Todos os nomes das escolas e dos participantes apresentados em todos os estudos são fictícios.

Elen	E.E. Euclides da Cunha	56	29	sim	Geografia História	Sim Latu sensu	sim	Não
Diana	E.E. Di Cavalcanti	40	8*	não	Educação Física	sim	não	não
Antônio	E.E. Anita Malfatti	35	5	não	Cursando Física (concluindo)	não	não	não
Alice	E.E. Anita Malfatti	48	29**	sim	Pedagogia Letras	Sim Latu sensu	sim	Sim
Alex	E.E. Anita Malfatti	58	15	não	Pedagogia Letras Música	Sim*** Latu sensu	Sim (somente um dos cursos)	não

^{14*} A professora Diana iniciou sua carreira docente, trabalhou em outra área por um período e retornou à docência. O período informado se refere a soma dos anos trabalhados na docência.

** A professora Alice trabalhou como coordenadora durante 22 anos dos 29 anos dedicados à Educação. Os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

Tabela 8

Caracterização dos Participantes do Estudo 2 Professores da Disciplina Projeto de Vida

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Latu Senso/ Stricto Senso	Realizou os cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
Camila	E.E. Candido Portinari	40	17	não	Letras	sim lato sensu	Sim	Não

¹⁴ Todos os nomes das escolas e dos participantes apresentados em todos os estudos são fictícios.

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Lato Senso/ Stricto Senso	Realizou os cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvolvo Moral
Carlos	E.E. Candido Portinari	44	8	não	Comunicação Social Letras	não	Sim	Não
César	E.E. Candido Portinari	64	4	não	Biologia	sim lato sensu	Sim	Sim, no Instituto Ayrton Senna.
Bruna	E.E. Beatriz Milhazes	37	12	não	Geografia cursando Pedagogia	sim lato sensu	Sim	Sim, na pós graduação
Bárbara	E.E. Beatriz Milhazes	46	21	sim	Educação Física	não	Sim (presencial em SP)	Não
Eleonora	E.E. Euclides da Cunha	57	16	não	Turismo Educação Artística Artes Visuais	sim lato sensu	Sim	Não
Sem Participante	E.E. Di Cavalcanti							
Angélica	E.E. Anita Malfatti	48	8	sim	Letras	sim lato sensu	Sim	Não, viu alguma coisa nos cursos oferecidos pelo Estado
André	E.E. Anita Malfatti	54	7	não	Pedagogia Letras Tecnologia em Processamento de dados	sim lato sensu	Sim	Sim, em uma rede particular que lecionou.
Ana Clara	E.E. Anita Malfatti	45	20	não	História	sim stricto sensu mestrado	Sim	Não

Nome	Escola	Idade	Tempo de docência	Possui Magistério em nível Médio?	Graduações	Pós Latu Senso/ Stricto Senso	Realizou os cursos de P.V. do Gov. SP	Estudou Desenvol/o Moral
Benício ¹⁵	E.E. Beatriz Milhazes	19		não não	Geografia (plena) História (curta)	não	Sim	Sim, na Teia do Saber, na Unicamp, Teletec.

Os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

Após a caracterização da amostra, utilizou-se o *software* IraMuTeq para analisar os dados da entrevista sobre o papel da docência no Projeto de Vida dos professores Generalistas e Especialistas. Foram elaborados três *corpora* textuais compostos pelas respostas oriundas das entrevistas dos participantes: professores polivalentes (generalistas), professores especialistas e professores da disciplina Projeto de Vida.

3.2.3 Resultados

Inicialmente são apresentados os resultados referentes ao “Questionário sobre a Concepção de Professores Generalistas e Especialistas sobre a Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II”, realizadas com professores da disciplina Projeto de Vida analisados por meio da CHD, da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras. Posteriormente, são apresentados os resultados do mesmo instrumento, realizado com os professores especialistas, e depois com os professores polivalentes (generalistas) utilizando as mesmas análises do IraMuTeq.

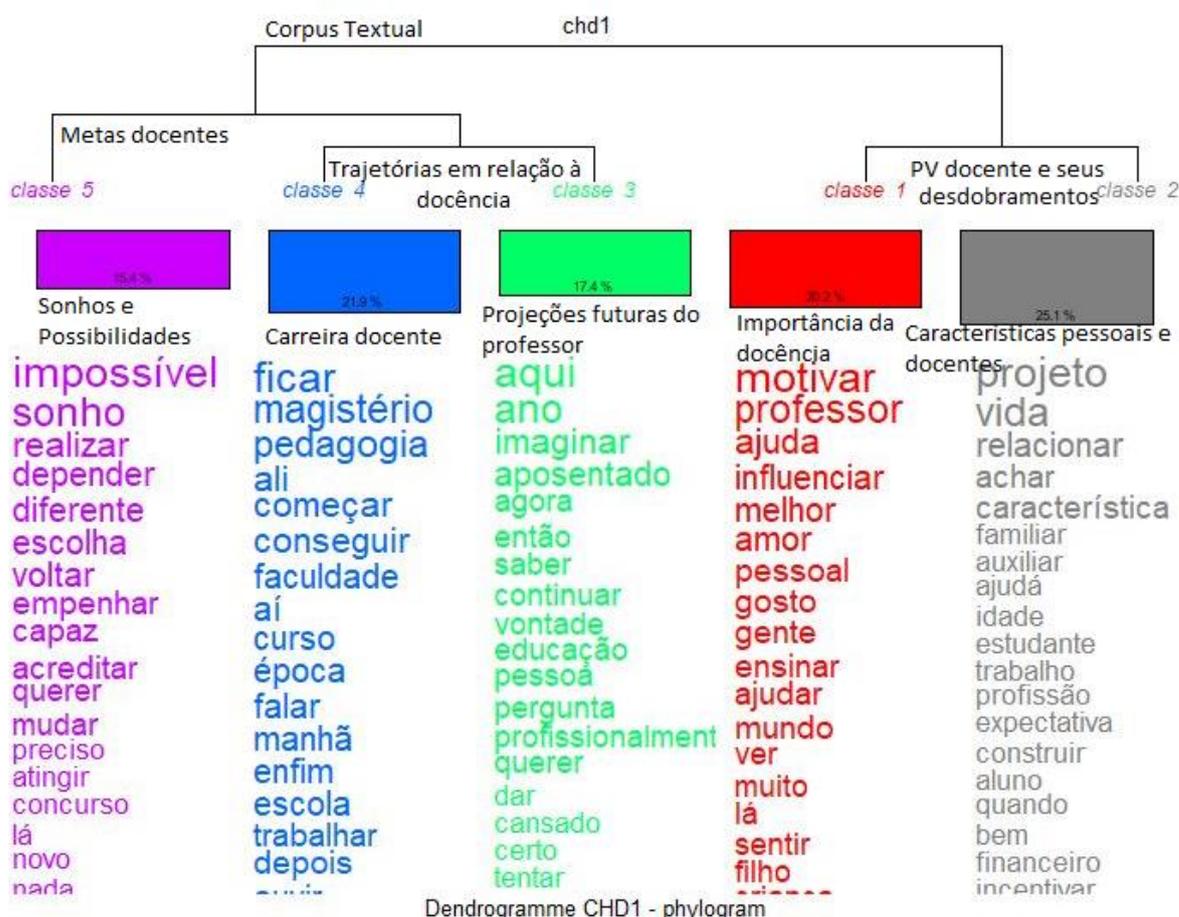
¹⁵Por questões de tempo, o participante Benício participou somente da entrevista com o instrumento “Questionário sobre a Concepção de Professores a Respeito da Inserção da Disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II”.

3.2.3.1 O Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalentes (generalistas) e Especialistas

A entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida aplicada aos Professores Polivalentes (generalistas) e Especialistas foi utilizada para a formação do *corpus* 1. A partir desse *corpus* gerou-se a CHD (Figura 13) a qual deu origem a 5 classes distintas.

Figura 13

Classificação Hierárquica Descendente resultante das Entrevistas sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida de Professores Generalistas e Especialistas realizado com professores generalistas (N=13)



Conforme apresentado na Figura 19, o primeiro grupo (composto pelas classes 3, 4 e 5), nomeado “Metas docentes”, compõem 54,7% do conteúdo total de segmentos de texto. O

segundo grupo (composto pelas classes 1 e 2), nomeado “Projeto de vida docente e seus desdobramentos”, compõem 45,2% do conteúdo total de segmentos de texto.

O *software* dividiu o grupo “Metas docentes” em dois subgrupos intitulados “Sonhos e Possibilidades” (classe 5) e “Trajetórias em relação à docência” (classes 3 e 4). O grupo “Projeto de vida docente e seus desdobramentos” foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 1, nomeada “Importância da docência” e a classe 2, nomeada “Características pessoais e docentes”.

A classe 1, “Importância da docência”, utilizou-se 20,2% de aproveitamento total dos segmentos de textos para a sua formação. Nela foi elucidada a motivação da docência na vida dos professores entrevistados e a influência da vida profissional na vida pessoal deles. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “motivar”, “professor”, “ajuda”, “influenciar”, “melhor”, “amor”, “pessoal”, “gosto”, “gente”, “ensinar”, “ajudar”, “mundo”, “ver”, “muito”, “lá”, “sentir”, “filho”, “criança”.

Em relação à motivação para docência, pode-se citar os exemplos de Dora, “(...) eu acho que o **gosto** que eu peguei pela **profissão**, é o que me **motiva** a ser professora, o amor pelas **crianças**, **porque** eu sempre me **senti** querida pelas **crianças** e isso que está me deixando permanecer aqui” (Dora) e de Débora, “(...) o que me **motiva** a ser **professora** é **ver** a prática de **tudo** aquilo que eu **vi** na teoria se realizar se concretizar no olhar da **criança**, no aprendizado, no desenvolvimento. Eu acho que isso é fundamental”. Quanto à influência da vida profissional na vida social Dora mencionou que “(...) ser **professora influencia** na minha vida **pessoal**, **influencia** financeiramente e no **amor** ao me relacionar com as **crianças** e com as **famílias** diferentes da **gente**”.

A classe 2, “Características pessoais e docentes”, surgiu a partir do aproveitamento de 25,1% dos segmentos de textos sobre as características referidas pelos próprios professores que mais poderiam, segundo eles, colaborar com a construção dos projetos de vida de seus

estudantes e os seus projetos de vida atuais e de quando tinham a idade dos estudantes com os quais trabalham. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “projeto”, “vida”, “relacionar”, “achar”, “característica”, “familiar”, “auxiliar”, “ajuda”, “idade”, “estudante”, “trabalho”, “profissão”, “expectativa”, “construir”, “aluno”, “quando”, “bem”, “financeiro”, “incentiva”.

Como exemplo das características pessoais, pode-se citar a fala de Débora: “(...) a minha **característica** que mais pode ajudar as crianças com os seus **projetos de vida** é eu **ajudá-los** a ligar o sonho a realidade, que se o querem conquistar, então eu **acho** que uma **característica** minha quanto a isso é sempre **incentivar**, valorizar, encontrar os caminhos e os meios”. Quanto aos projetos de vida dos participantes quando eles tinham a idade de seus alunos, pode citar a fala de Evelyn: “(...) não eu não tinha **projetos de vida** na **idade** dos meus **alunos**, porque na minha época era um pouco complicado os meus pais não tinham o pensamento que eu e outras pessoas temos hoje”. (Evelyn)

A classe 3, “Projeções futuras do professor”, concretizou-se a partir de 17,4% do conteúdo total de segmentos de texto. Esta classe refere-se a como os professores entrevistados imaginam estar daqui a 10 e 20 anos. Embora a entrevista não tenha direcionado para nenhuma área da vida, a maioria dos professores mencionou aspectos relacionados à docência e à aposentadoria, conforme ilustra o exemplo a seguir: “(...) **daqui a 20 anos** eu espero estar **aposentada**, em nome de Jesus, e descansada”. (Elaine)

Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “aqui”, “ano”, “imaginar”, “aposentado”, “agora”, “então”, “saber”, “continuar”, “vontade”, “educação”, “pessoa”, “pergunta”, “profissionalmente”, “querer”, “dar”, “cansado”, “certo”, “tentar”, como é possível perceber nos trechos a seguir:

“(...) **Daqui a 10 anos** eu me **imagino cansada**. Eu tenho certeza de que eu vou estar **cansada**, mas eu acho que eu vou estar melhor **profissionalmente** e, até de

conhecimento, porque eu estou sempre lendo, **então** eu acho que de conhecimento eu vou estar melhor do que hoje”. (Elaine)

“(…) uma coisa que eu sempre sonhei, que **ainda** está nos meus planos é **dar** aula na faculdade, eu **ainda** vou **continuar** estudando. Eu tenho muita **vontade** de estar lecionando em uma faculdade no Ensino Superior, **então daqui** a 20 **anos**, **talvez**, eu esteja caminhando para essa área”. (Débora)

“(…) **daqui** a 20 **anos** eu já **quero** ter feito muita história, muitas histórias boas na carreira pedagógica escolar das crianças, na comunidade. A gente pode mais do que **imagina**, eu posso estar **aposentada**, eu não **sei**, mas eu **quero** fazer história”. (Daiany)

A classe 4, “Carreira Docente”, foi formada a partir de 21,9% de aproveitamento dos segmentos de texto presentes no *corpus* textual. Ela diz respeito aos percursos e às justificativas que levaram os participantes à docência. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “ficar”, “magistério”, “pedagogia”, “ali”, “começar”, “conseguir”, “faculdade”, “aí”, “curso”, “época”, “falar”, “manhã”, “enfim”, “escola”, “trabalhar”, “depois”, conforme ilustra o exemplo a seguir:

“(…) na verdade eu não tinha o interesse de fazer **Pedagogia**, eu tinha o interesse de fazer algo relacionado à administração e a minha tia e mais duas primas minhas **conseguiram** uma bolsa com um desconto bem acessível e foram fazer **Pedagogia** e eu também fui”. (Débora)

A classe 5, “Sonhos e Possibilidades”, foi formada a partir de 15,4% do conteúdo presente nos segmentos de textos. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “impossível”, “sonho”, “realizar”, “depende”, “diferente”, “escolha”, “voltar”, “empenhar”, “capaz”, “acreditar”, “querer”, “mudar”, “preciso”, “atingir”, “concurso”, “lá”, “novo” e “nada”. Essa classe refere-se aos sonhos dos participantes e a sua compreensão sobre a possibilidade de realização desses sonhos, englobando as ações necessárias para a sua

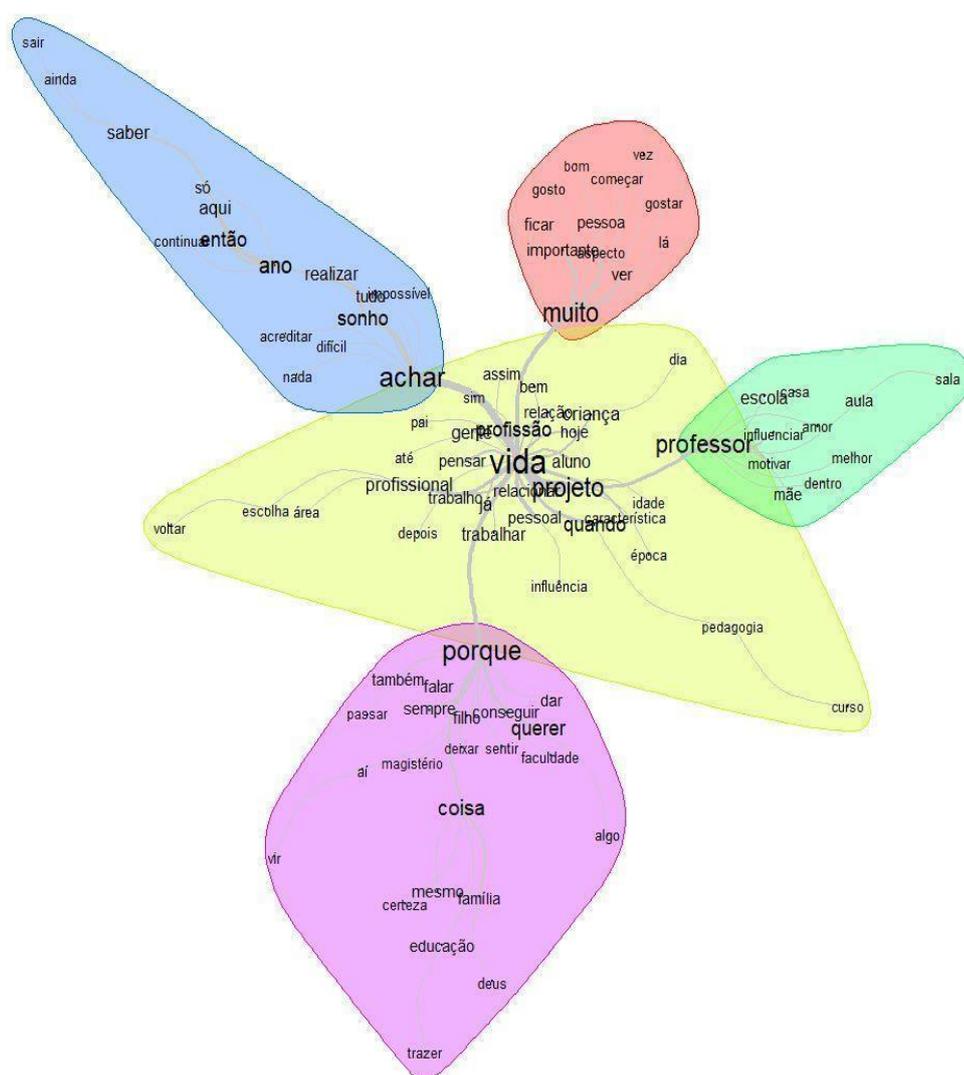
realização, conforme ilustram os exemplos de Daiany, “(...) para eu **realizar** o meu **sonho** só **depende** de mim mesma, eu **preciso** terminar essa faculdade, **preciso** prestar um **concurso** e **acreditar** que eu sou **capaz**, que eu consigo, que eu posso” e Dayse, “(...) para eu **realizar** os meus **sonhos**, eu tenho que me **empenhar**”. A classe 5 também elucida questões acerca da escolha de outras profissões, caso os participantes pudessem voltar no tempo, conforme ilustra a fala de Daiany: “(...) se eu pudesse **voltar** no tempo, eu não **mudaria** nada em relação às minhas **escolhas**, eu não **quero** fazer outra coisa [profissionalmente]”. E de Eloah:

“(...) se eu pudesse **voltar** no tempo, em relação a minha **escolha** profissional, eu priorizaria ter um tempo para fazer alguma coisa em que eu tivesse bastante prazer, eu posso **mudar** de profissão ainda, mas eu tenho que trabalhar na Educação, porque eu **dependo** disso para me manter”. (Eloah)

A seguir, os resultados da Análise de Similitude (Figura 14) apresentam as interconexões e o nível de associação das palavras a partir das suas co-ocorrências. Por meio dessa análise é possível visualizar a conexão entre as palavras que apareceram com mais frequência no *corpus* textual analisado. Em cada agrupamento destacado observam-se palavras centralizadas de tamanho maiores que, por este motivo, tiveram uma frequência maior do que as palavras restantes que estão posicionadas de maneira mais periférica.

Figura 14

Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores polivalentes (generalistas) (N=13)



Na Figura 14, há 4 elementos centrais – as palavras “projeto de vida”¹⁶, “achar”, “quando” e “muito” – que se destacam. Inicialmente, analisando o eixo central amarelo, percebe-se que “projeto de vida” está rodeado por palavras que expressam a dimensão profissional do projeto de vida – “profissão”, “profissional”, “trabalho”, “trabalhar”, “aluno”, “relação”

No eixo central lilás, a palavra “porque”, está rodeada por palavras que ajudam a explicar a escolha profissional dos docentes. Destacam-se as palavras: “querer”, “faculdade”,

¹⁶ Por uma questão da formação do *corpus*, as palavras projeto e vida estão separadas, mas como se sabe que elas aparecem juntas, optou-se por manter “projeto de vida” para fins de interpretação dos resultados.

“magistério”, “filhos”, “certeza”, “família”, “conseguir”, como pode ser visto no exemplo a seguir:

“(…) O caminho que me levou à docência foi acompanhar a minha mãe. Eu já dava aula na barriga da minha mãe, é uma **família** de professores. Ela, barriguda, dava aula. Quando eu nasci, assim que eu comecei a ser alfabetizada, ela não tinha com quem me deixar, então a minha infância foi nos pátios das escolas com as merendeiras, com as faxineiras, porque naquela época a diretora deixava levar os **filhos**. Minha criação toda foi dentro do **magistério**”. (Daiany)

No eixo central azul, representado pela palavra “achar”, observa-se a presença de conteúdos relacionados a sonhos e possibilidades em relação ao futuro dos professores. As palavras em destaque são: “sonho”, “ano”, “nada”, “difícil”, “impossível”, “realizar”, “continuar”, conforme ilustra o exemplo a seguir:

“(…) Eu tenho grandes sonhos. Eu não tenho **sonhos** que eu acho **impossíveis** não, porque dentro daquilo que eu te disse de autoestima, é acreditar, e eu falei hoje para uma amiga que eu sou medrosa, nasci medrosa, mas eu sei que se eu fizer, eu consigo. Tenho **sonhos** grandes, mas eu sei que se eu quiser atingir, eu atinjo”. (Elis)

No eixo central verde, a palavra “professor” está rodeada por palavras que remetem à escola e ao que influenciou a escolha pela docência. As palavras em destaque são: “escola”, “influência”, “amar”, “motivar”, “mãe”, “aula”, conforme o excerto a seguir:

“(…) minha tia e mais duas primas minhas conseguiram uma bolsa com um desconto bem acessível foram fazer Pedagogia (...). Eu não sabia o que fazer, e elas falaram que se eu estava na dúvida, deveria fazer Pedagogia junto com elas, porque pelo menos a gente caminharia juntas, e ali eu descobri esse amor pela Pedagogia”. (Débora)

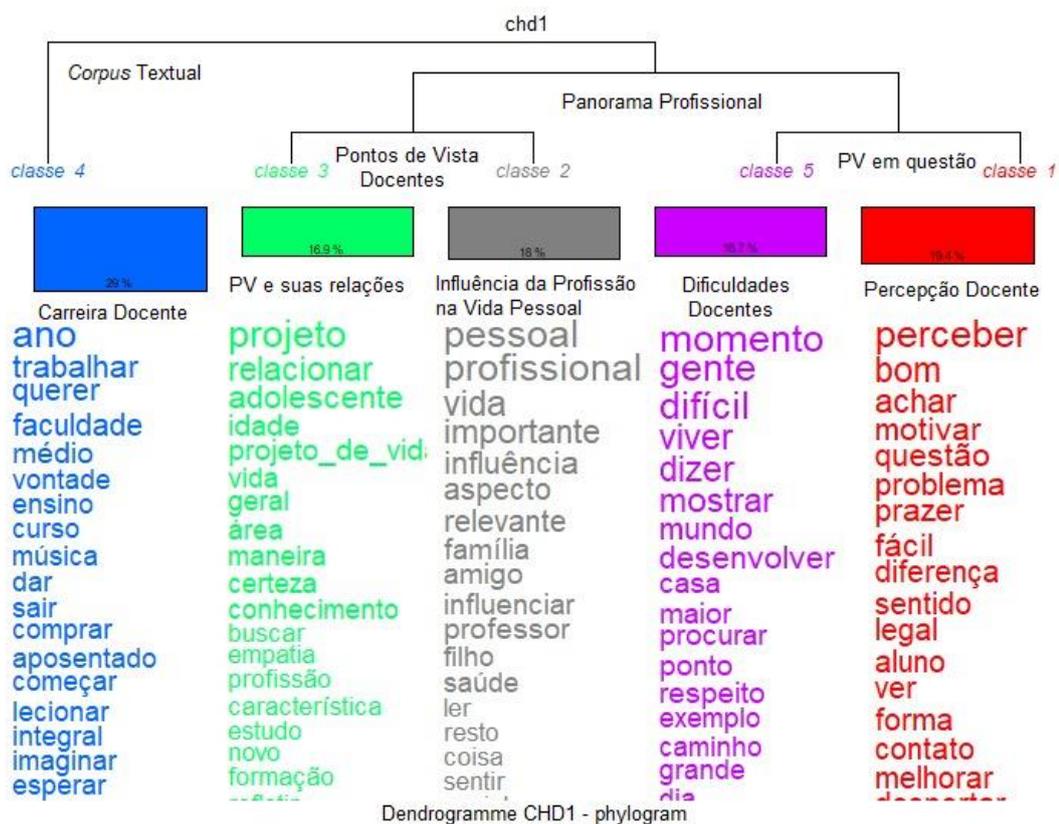
No eixo central vermelho, a palavra “muito” está rodeada por palavras que se referem a como o professor se sente em relação à docência. As palavras que aparecem neste agrupamento são: “ver”, “importante”, “aspecto”, “pessoa”, “gostar”, “gosto”, “começar”, “bom”.

3.2.3.2 O Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalente (generalistas) e Especialistas”

A “Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalente (generalistas) e Especialistas” também foi utilizada com os professores especialistas e deu origem a uma CHD com 5 classes distintas para investigação tendo como objetivo principal conhecer os projetos de vida dos professores e sua relação com o seu ofício docente.

Figura 15

Classificação Hierárquica Descendente resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores especialistas (N=13)



Conforme apresentado na Figura 15, o primeiro grupo (composto pelas classes 1, 2, 3, e 4, nomeado “Panorama Profissional do Projeto de Vida”, compõe 71% do conteúdo total de segmentos de texto. O segundo grupo (composto pela classe 4), nomeado “Carreira Docente”, compõe 29% do conteúdo total de segmentos de texto.

O *software* dividiu o grupo “Panorama Profissional de Projeto de Vida” em dois subgrupos intitulados “Ponto de Vista Docente” (classes 2 e 3) e “Projeto de Vida em Questão” (classes 1 e 5). O grupo “Projeto de Vida em Questão” foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 5, nomeada “Dificuldades Docentes” e a classe 1, nomeada “Percepção Docente”.

A classe 1, “Percepção Docente”, criada pelo aproveitamento de 19,4% dos segmentos de texto, refere-se às percepções dos participantes sobre as diversas dimensões do seu trabalho. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “perceber”, “bom”, “achar”, “motivar”, “questão”, “problema”, “prazer”, “fácil”, “diferença”, “sentido”, “legal”, “aluno”, “ver”, “forma”, “contato”, “melhorar”. Pode-se citar como exemplo dessa classe as falas de Célio, “(...) eu **acho** que é aquela coisa que eles [os alunos] **percebem** nos meus olhos que faço [trabalho] com muito **prazer**, eu **acho** que há **aprendizagem** quando há emoção, pois, ela está associada à emoção” e de Alex, “(...) de **certa forma**, quando você consegue sensibilizar o **aluno** para alguma coisa e que aquilo parece que foi apropriado, aquilo cria aquela sintonia, eu **percebi** isso com a música”. (Alex)

A classe 2, “Influência da Vida Profissional na Vida Pessoal”, formada com 18% de segmentos de textos, traz à tona questões acerca da interferência da vida profissional na vida pessoal dos professores. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “pessoal”, “profissional”, “vida”, “importante”, “influência”, “aspecto”, “relevante”, “família”, “amigo”, “influenciar”, “professor”, “filho”, “saúde”, “ler”, “resto”, “coisa”, “sentir”, conforme ilustram os exemplos a seguir:

“(...) sim, ser **professor influencia** a minha **vida pessoal**, mas não deveria **influenciar**, porque uma **amiga** minha, que é psicóloga, me falou, e é verdade mesmo, que ser **professor**, aliás, ser de qualquer outra profissão, é uma persona, é praticamente uma atuação”. (Bento)

“(...) eu não vou dizer que a **influência** da minha **vida profissional** na minha **vida pessoal** seja algo negativo em si, mas obviamente eu acabo tendo um pouco mais de estresse na **vida**, porque parece que eu estou meio que sendo vigiado”. (Edgard)

A classe 3, “Projeto de Vida Docente e suas Relações”, composta a partir de 16,9% de aproveitamento dos segmentos de textos, diz respeito ao projeto de vida dos professores, principalmente no que se refere às áreas da vida com as quais esses projetos se relacionam. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “projeto”, “relacionar”, “adolescente”, “idade”, “projeto de vida”, “vida”, “geral”, “área”, “maneira”, “certeza”, “conhecimento”, “buscar”, “empatia”, “profissão”, “característica”, “estudo”, “novo” e “formação”. Pode-se citar como exemplo dessa classe as falas de Alice, “(...) o meu **projeto de vida** não se **relaciona** muito com a minha **profissão**, se **relaciona** com a minha essência de ser humano” e de Breno, “(...) meus **projetos de vida** se **relacionam** às **áreas**: financeira, **diversão**, viagens e profissionalmente, principalmente, porque eu sempre aprendi desde pequeno que se você for bom naquilo que você faz, você consegue as coisas que estão para vir para você”.

A classe 4, “Carreira Docente”, foi elaborada a partir de um aproveitamento de 29% dos segmentos de textos. Ela se relaciona às questões próprias da docência enquanto profissão. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “ano”, “trabalhar”, “querer”, “faculdade”, “médio”, “vontade”, “ensino”, “curso”, “música”, “dar”, “sair”, “comprar”, “aposentado”, “começar”, “lecionar”, “integral”, “imaginar”, “integral”, conforme os trechos em destaque:

“(...) será que os alunos **gostam** de mim por que eu sou jovem ou por causa do meu jeito de ensinar, porque se for por isso daqui uns **anos** eu não vou mais ser **interessante**, então eu sempre procuro pensar nesse quesito”. (Bento)

“(...) daqui uns 10 **anos**, eu penso em estar **trabalhando** na prefeitura, por exemplo, com um **curso** de Matemática. A Física só é no Ensino Médio, então fazer um **curso** de Matemática, uma formação na área, para procurar **trabalhar** em uma prefeitura ou **dar** aulas particulares”. (Antônio)

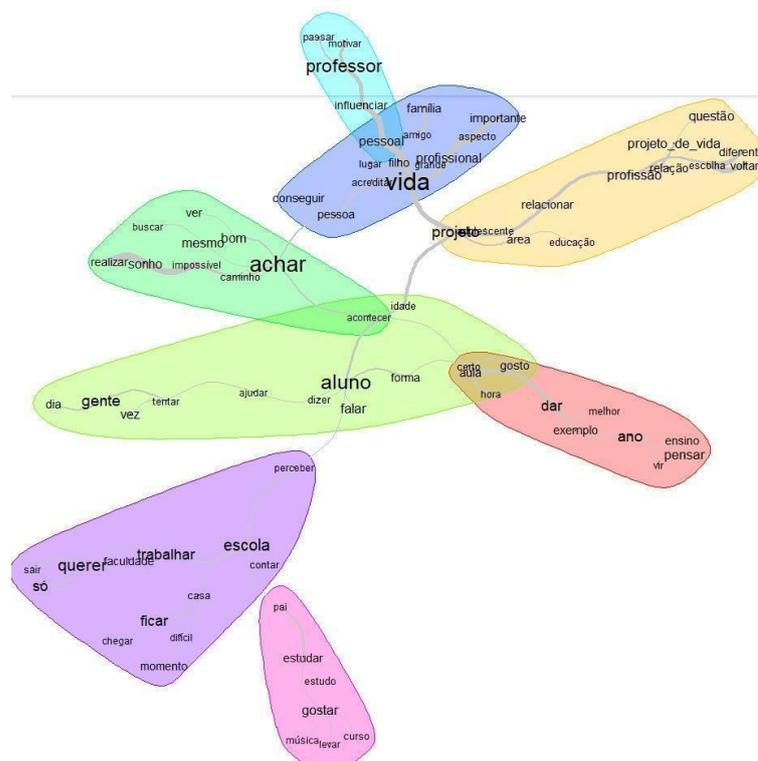
A classe 5, “Dificuldades Docentes”, foi composta por 16,7% de segmentos de textos e aborda questões relativas às dificuldades na disciplina Projeto de vida, mas não somente a ela, como pode ser visto nos exemplos de Edgard, “(...) eu não vou **dizer** que, no **momento**, eu esteja conseguindo atingir todos os meus objetivos, mas se eu puder fazer a diferença na vida de pelo menos uma pessoa estudante com o meu trabalho isso já é o **suficiente**” e de Alex, “(...) eu sei que a escola é um terreno fértil para isso, só que também há **momentos** que ela te deixa amarrado, a **gente** tem uma autonomia, mas é limitada”. Os docentes abordam dificuldades de vida dos adolescentes e deles próprios, inclusive de sua fase de adolescência.

Nessa classe apareceram também algumas dificuldades oriundas do momento histórico no qual a pesquisa foi realizada, pandemia de COVID-19, especialmente em relação ao retorno às aulas presenciais. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “momento”, “gente”, “difícil”, “viver”, “dizer”, “mostrar”, “mundo”, “desenvolver”, “casa”, “maior”, “procurar”, “ponto”, “respeito”, “exemplo”, “caminho”, “grande” e “dia”.

A seguir, apresentam-se os resultados da Análise de Similitude (Figura 16), ou seja, as interconexões e o nível de associação das palavras a partir das suas co-ocorrências.

Figura 16

Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores especialistas (N=13)



Na figura 16, há 1 elemento central – a palavra “aluno” – que se destaca. Inicialmente, analisando o eixo central em verde (folha), ele está rodeado de palavras que expressam a toda a discussão realizada pelos professores especialistas sobre o papel do projeto de vida em suas vidas e sobre as demais questões indagadas no decorrer da entrevista realizada como um todo, havendo também um leve destaque para as palavras “gente” e “vez”, e mais à esquerda deste grupo, também as palavras: “forma”, “falar”, “dizer”, “ajudar”, “tentar”, “dia” e “idade”.

“(…) Eu acho que a minha característica que mais pode **ajudá-los** com o projeto de vida deles é a minha **ajuda** para eles se superarem, de buscarem sempre melhorar, e eu acho que até a questão de qualidade de vida mesmo, ver que aquilo não é bom e então pode mudar. Acho que a minha garra também pode **ajudar**”. (Diana)

“(...) Desde o começo, o que me motiva [a ser professora] é ajudar as outras pessoas a descobrirem outros caminhos, porque a partir da Educação eu consegui sair da roça, então eu quero **ajudar** essas pessoas a encontrarem um caminho também”. (Elen)

No eixo central verde (água), representado pela palavra “achar”, observa-se a presença de conteúdos relacionados às trajetórias dos profissionais até a chegada à docência e a relação com que possuem com os seus sonhos e suas possibilidades de realização. As palavras “caminho”, “impossível”, “realizar”, “bom”, “sonho” e “realizar” também estão presentes, como ilustram as falas de Eduarda, “(...) O **caminho** que me levou à docência foi gostar de estudar” e de Alice “(...) Eu tenho **sonhos**. Não acho que nenhum seja **impossível** de **realizar**, todos eles são possíveis de serem realizados”.

Em vermelho, o eixo central representado pelas palavras “certo” e “aula”, remete à responsabilidade que o professor sente em relação ao seu trabalho. Outras palavras que aparecem nesse eixo são: “gosto”, “hora”, “dar”, “melhor”, “exemplo”, “ano”, “ensino”, “pensar”, “vir”.

No eixo central salmão, representado pela palavra “projeto”, observa-se palavras voltadas tanto à disciplina Projeto de Vida e suas metodologias, quanto a questões relativas ao desenvolvimento do projeto de vida do adolescente em si. Outras palavras presentes nesse eixo foram: “adolescente”, “área”, “educação”, “profissão”, “relação”, “escolha”, “voltar”, “diferente”, “projeto de vida” e “questão”, como pode ser visto no exemplo a seguir:

(...) A gente precisa despertar essa questão do **projeto de vida** nos alunos, porque foi tão bonita essa feira, que eles falaram sobre as **profissões**. Foi uma surpresa, muito legal, porque de uma certa forma, eles não têm sonhos. No dia-a-dia a gente pergunta se eles não vão fazer ENEM, faculdade, um curso técnico, e parece que eles estão na vidinha deles e não têm uma abertura para um horizonte maior, então eu acho que a gente é meio provocador disso”. (Edna)

Em azul (cobalto), o eixo central representado pela palavra “vida” aponta para os aspectos profissionais do professor, principalmente no que se relaciona com a sua importância pessoal, com a família e com os filhos. Palavras que também apareceram são: “acreditar”, “lugar”, “filho”, “grande”, “profissional”, “amigo”, “família”, “aspecto”, “importante”, “conseguir” e “pessoa”. Pode-se citar como exemplos as falas de Ellen, “(...) O aspecto profissional é muito **importante** para mim, pois completa todos os outros aspectos da minha **vida**. Então, para mim está tudo muito bem encaixadinho” e de Edna:

“(...) Eu cresci muito. Acho que me tornar professora foi a melhor coisa que me aconteceu, porque a influência da minha **vida** profissional na minha **vida** pessoal tem a ver com a empatia, de eu conseguir me colocar no lugar do outro (...)”.

No eixo central azul (celeste), representado pelas palavras: “pessoal” e “professor”, se relaciona com a influência do professor na vida do estudante e na construção do projeto de vida deles. Assim, as demais palavras que ocorrem são: “influência”, “motivar”, “passar”.

“(...) Eu acho que a minha característica que mais pode contribuir com os adolescentes na construção do projeto de vida é o foco. Eu sou uma pessoa que foca muito nos exemplos, eu tento traçar um projeto de vida e correr atrás, porque os nossos alunos não têm essa perspectiva, não tem aquele foco. Nós, **professores**, temos que trazer uma referência para eles de tudo o que falamos”. (Cardoso)

“(...) O que me **motiva** a ser **professor** é a questão da aprendizagem, de mudar a cabeça das crianças, porque hoje em dia essa molecada, esse futuro deles. O que vai ser? Eu vejo pelo meu neto. Como vai ser se eles não tiverem uma boa orientação, instrução e aprendizado? Como vai ser o futuro deles? (...)”. (Célio)

Em roxo, o eixo central com as palavras em destaque: “escola” e “querer”, observa-se que professores contaram sobre as dificuldades que passaram no momento da escolha profissional, das dificuldades que passaram durante o período de formação e início de carreira

e que ainda passam no trabalho. As palavras que apareceram também foram: “perceber”, “contar”, “trabalhar”, “faculdade”, “ficar”, “casa”, “dificuldade”, “chegar”, “momento”, “sair” e “só”.

“(…) Na época que eu estudava não tinha muito essa questão de projeto de vida, porque em 1964 e 1970 a gente não tinha essa visão, não se falava de projeto de vida. Nosso projeto era estudar e fazer o que a família pedia, mas eu sempre gostei de esporte, sempre joguei, tanto que a minha profissão é relacionada a isso, ao meu gosto. Não adianta você **querer** fazer uma coisa e ter uma profissão visando só remuneração (…”. (Célio)

“(…) O aspecto profissional é importante na minha vida, não tem como não falar que não, impacta na minha vida, mas não é a primeira coisa na minha vida. Eu sempre procuro pensar, até quando está difícil, que essa não é a minha vida inteira, não que tenha grandes preocupações, porque eu levo mais de boa, mas quando eu fico meio estressado, eu penso que isso é **trabalho**, que é normal haver momentos difíceis. Tem até uma frase que eu já vi, “**trabalhe** com o que você gosta e você nunca mais vai **trabalhar** na vida”. Mas tem outra versão: “**trabalhe** com o que você gosta e nunca mais você vai gostar de mais nada”. Uma vez que vira serviço, você não gosta tanto assim. Então, o **trabalho** é importante, mas não vem em primeiro lugar, não” (Bento).

Por fim, no eixo central rosa, representado pela palavra “estudar”, que também contém as palavras: “pai”, “estudo”, “gostar”, “música”, “curso”, “levar”, refere-se às questões mais pessoais e subjetivas dos participantes. Em alguns momentos, alguns participantes contaram questões bastante afetivas para justificar a escolha pela profissão, como o excerto a seguir podem exemplificar:

“(…) O meu projeto de vida era ser músico, tanto é que eu fiz essa graduação em **Música** recentemente, a última, para realizar um sonho pessoal meu, embora eu não atue na área, mas eu utilizo, é uma estratégia minha no ensino do inglês, eu utilizo muita **música**,

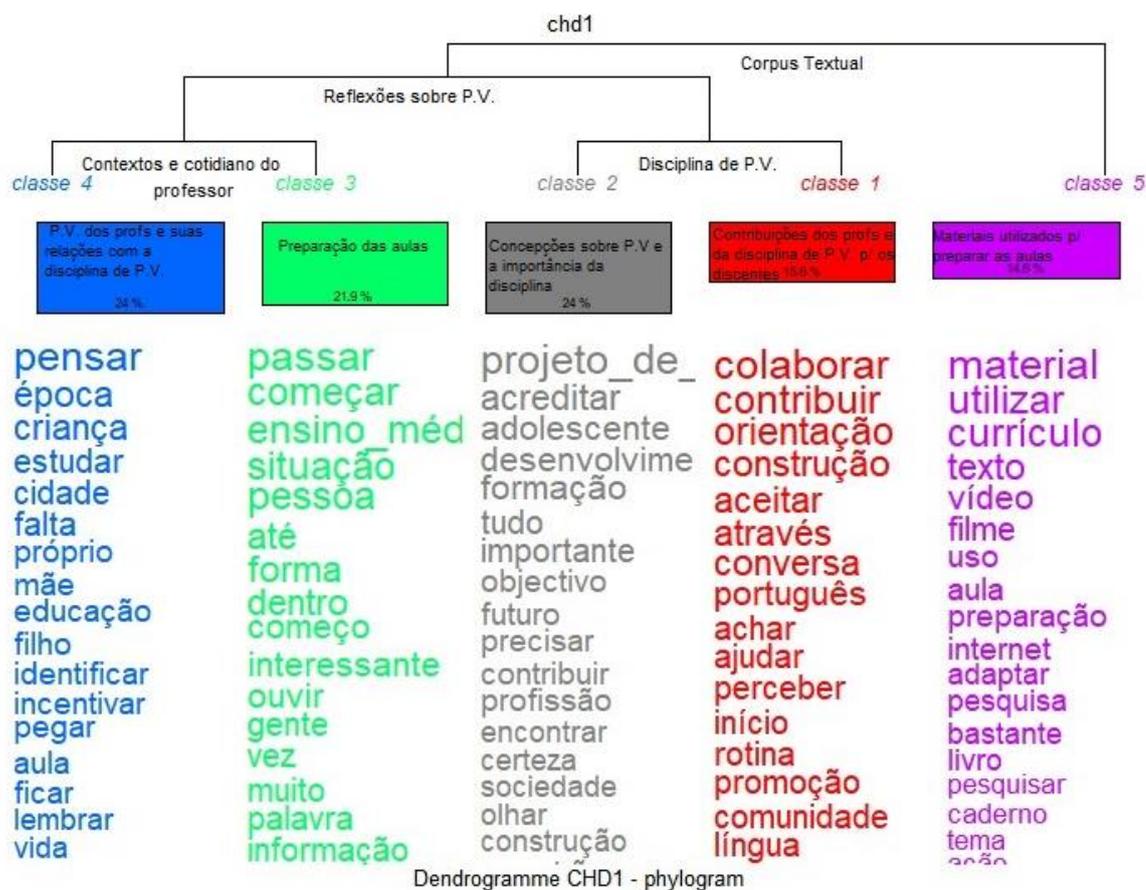
sempre gostei de **música** por conta que desde a minha infância eu presenciava meu **pai** ensaiando, porque meu pai era músico. Ele tocava em uma banda, levava instrumentos para casa, estudava as partituras em casa e tal. Eu acompanhei aquilo lá e eu comecei a **gostar** de certas melodias (...). Enfim, meu sonho era fazer uma faculdade de **música**, sempre alimentei esse sonho durante a minha juventude, mas onde eu morava, lá no interior, na época esses **cursos** eram sonhos somente para quem morava nas grandes cidades, nas capitais, em Campinas (...)". (Alex)

3.2.3.3 O Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalente (generalistas) e Especialistas

A “Entrevista sobre o Papel da Docência no Projeto de Vida dos Professores Polivalente (generalistas) e Especialistas” teve como objetivo principal conhecer os projetos de vida dos professores destes profissionais e no que se relaciona com o seu ofício docente. Ela foi utilizada de forma específica com os professores da disciplina Projeto de Vida e deu origem a uma CHD com 5 classes distintas para investigação.

Figura 17

Classificação Hierárquica Descendente resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores da disciplina Projeto de Vida (N=10)



Conforme apresentado na Figura 17, o primeiro grupo (composto pelas classes 1, 2, 3 e 4), nomeado “Reflexões sobre o Projeto de Vida”, compõe 85,4% do conteúdo total de segmentos de texto. A classe 5 nomeada “Materiais utilizados [pelos professores] para preparar as aulas”, compõe 14,6% do conteúdo total de segmentos de texto.

O *software* dividiu o grupo “Reflexões sobre o Projeto de Vida” em dois subgrupos intitulados: “Contextos e Cotidiano do Professor” (classes 3 e 4) e “Disciplina de Projeto de Vida” (classes 1 e 2). O subgrupo “Contextos e Cotidiano do Professor” foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 3, nomeada “Preparação das Aulas”, e a classe 4, nomeada “Projeto de Vida dos Professores e suas Relações com a Disciplina Projeto de Vida”.

O subgrupo “Disciplina de Projeto de Vida”, por sua vez, foi dividido pelo *software* em duas classes opostas: a classe 1, nomeada “Contribuições dos Professores e da Disciplina Projeto de Vida para os Discentes” e a classe 2, nomeada “Concepções sobre Projeto de Vida”. Este subgrupo esclarece questões relativas à percepção dos docentes sobre a disciplina.

A classe 1, “Contribuições dos Professores e da Disciplina Projeto de Vida para os Discentes”, foi composta a partir de 14,6% dos segmentos de texto e elucida os benefícios que os professores e a própria disciplina proporcionam aos estudantes. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “colaborar”, “contribuir”, “orientação”, “construção”, “aceitar”, “através”, “conversa”, “português”, “achar”, “ajudar” e “perceber”. Os professores se mostraram otimistas em suas respostas sobre ambas as contribuições, conforme ilustram os exemplos a seguir:

“(…) eu **acho** que a disciplina Projeto de Vida é a base de todas as disciplinas e essa é a importância da inserção da disciplina, pois se o **aluno** tem um **projeto**, ele vai lutar para conseguir alcançá-lo se esforçando em **Português**, Matemática, História, Geografia. Quem tem projeto de vida pode de tudo, quem não tem projeto de vida é obrigado pela própria natureza a **aceitar** aquilo que te dão. Eu não sou qualquer um, eu não **aceito** qualquer coisa e eu falo [para os meus alunos]: “Vocês não são qualquer um e não podem **aceitar** qualquer coisa. Vocês podem tudo, se tiverem um projeto de vida bem feito, bem realizado, bem elaborado, bem discutido, não precisam ter pressa, vão o construindo passo-a-passo”. (Bárbara)

“(…) na disciplina Projeto de Vida o trabalho é um todo, os professores trabalham a parte acadêmica, a parte emocional e a parte familiar. Eu **acho** que o que mais pega com os **alunos** é a família, a gente trabalha a parte de reflexão, de **conversa**, às vezes, damos até a **orientação através** da **conversa**, de vídeos. Nós trabalhamos o autoconhecimento, a autoimagem para os **alunos** se **aceitarem** diante da sociedade”. (André)

“(…) a minha característica que eu acredito que mais **colabora** com a **promoção** do **projeto de vida** dos meus **alunos** é um lado maternal que eu tenho com eles, então o tempo todo eu fico pensando que o que eu quero que façam para o meu filho eu vou fazer para eles. Eu não tenho dificuldade extrema com a disciplina dos grupos, porque

é uma troca, eles querem que eu continue da mesma forma com eles e eu faço um acordo no **início** do ano: Eu explico para eles que vai ser muito melhor se agirmos com respeito e reciprocidade. Eu peguei os sextos anos, tenho **Orientação de Estudos, Projeto de Vida e Língua Portuguesa**, são três disciplinas nas mesmas salas, eu falei que a gente tem que se dar super bem e é uma troca, eles **percebem** muito que eu me coloco no lugar deles e faço eles se colocarem no meu lugar, eles têm muita energia em todos os sentidos. Então, eu tenho que saber lidar com a parte da disciplina, a parte das brigas, porque é uma fase em que se um derrubar um lápis já pode haver confusão. Eu tenho essa paciência com todas as salas, mas fazia tempo que eu não estava com os sextos anos e não me incomoda esse negócio de ter que cuidar mais, por serem mais novos, tem gente que não gosta de pegá-los porque dão mais trabalho, talvez seja devido ao meu lado maternal que é aguçado”. (Ana Clara)

A Classe 2, “Concepções sobre Projeto de Vida e a Importância da Disciplina”, foi composta com 24% do conteúdo dos segmentos de texto e contém a opinião dos professores, segundo a formação de cada um, sobre o que é o projeto de vida e a importância da disciplina Projeto de Vida para os estudantes. Convém salientar que este dado aparece diluído em outras classes, no entanto, é nesta classe que as informações sobre o tema estão mais concentradas. As concepções dos professores sobre o projeto de vida se distinguem das definições sobre o tema, trazendo questões mais subjetivas destes profissionais oriundos da percepção de sua prática. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “projeto de vida”, “acreditar”, “adolescente”, “desenvolvimento”, “formação”, “tudo”, “importante”, “objetivo”, “futuro”, “precisar” e “contribuir”, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

“(…) **projeto de vida** pra mim é **tudo** aquilo que você planeja para o que você quer como por exemplo uma viagem, não somente aquilo que você quer de **profissão**, mas

por exemplo um carro uma casa, **tudo** aquilo que você planeja para sua vida se define como **projeto de vida**". (Carlos)

"(...) o **Projeto de Vida** é uma disciplina em que o professor vai estimular o aluno a ter o espírito de busca, para ele buscar referenciais no dia a dia dele para que ele possa ser pautado a buscar um avanço em habilidades e com a família (...) É o que eu penso, imagino e o que eu tenho trabalhado com os alunos no dia a dia". (César)

"(...) a importância da disciplina **Projeto de Vida** aparece quando questionamos o que os alunos querem ser quando terminarem a escola e eles falam que não sabem e, depois de trabalharmos a questão na disciplina com eles, diante do modo de ir trabalhando a vida que a disciplina tem, os alunos vão se desenvolvendo e querendo algo para si, para o seu **futuro**. Eu acho que a importância da disciplina **Projeto de Vida** é esse **desenvolvimento** do olhar para o que querem no **futuro** e, para isso, os alunos **precisam** olhar para si mesmos para descobrirem o que almejam. Então, eu acho que é **importante** acrescentar essa disciplina na grade curricular por conta disso, porque é uma ajuda para os adolescentes, é claro que a gente não está colocando na cabeça dos alunos algo que eles não querem, não é isso, mas é um despertar para o **futuro**, é um olhar diferenciado para aquilo que ele está buscando". (Bruna)

A classe 3, "Preparação das Aulas", surgiu a partir do aproveitamento de 21,9% dos segmentos de texto e diz respeito principalmente à preparação das aulas da disciplina Projeto de Vida, mas não somente a esta, uma vez que todos os professores de Projeto de Vida ministram outra(s) disciplina(s) conforme sua formação e vários ministram disciplinas eletivas, que também fazem parte da grade curricular do Ensino Fundamental II das escolas estaduais do Estado de São Paulo. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: "passar", "começar", "ensino médio", "situação", "pessoa", "até", "forma", "dentro", "começo", "interessante" e "ouvir", conforme é possível verificar nos relatos a seguir:

“(…) enquanto eu estou preparando as aulas de Projeto de Vida, eu estou sempre buscando e **até** relacionado a outras áreas, não somente com a História, que eu também leciono, sou uma **pessoa** extremamente curiosa, é uma coisa que me ajuda tanto na disciplina de História quanto na de Projeto de Vida e tenho curiosidade por assuntos extremamente nada nada a ver, então o parar e pensar na minha vida é comum. Às **vezes**, **até** acontece alguma **situação** em que eu estou pensando na minha vida e o processo contrário acontece, eu penso que poderia conversar sobre aquilo com os meus alunos. Penso: “Será que eles pensam sobre isso, porque eu só estou pensando isso com 44 **anos**. Por que eles não podem **começar** a pensar isso bem antes e de repente não **passar** tanto perrengue quando eu **passei** na vida?” Então, às **vezes**, **tenho até** o processo contrário: eu estou fazendo coisas para mim, para minha própria vida e eu penso: “**Gente**, isso é **muito interessante** para os alunos também”. **Quando** eu fui estudar a comunicação não violenta foi por minha própria causa (...) entrou na minha vida por mim, para o meu autoconhecimento, porque sou uma **pessoa** intempestiva e achava que, porque era professora precisava ser **ouvida** e, depois de ter estudado por vários **anos**, eu me senti confortável para trabalhar o tema com os alunos”. (Angélica)

A Classe 4, “Projeto de Vida dos Professores e suas Relações com a Disciplina Projeto de Vida”, foi formada a partir de 24,6% dos segmentos de texto e revela questões dos projetos de vida dos professores, sejam relacionadas à sua vida pessoal ou às suas relações com a disciplina Projeto de Vida. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “pensar”, “época”, “criança”, “estudar”, “cidade”, “falta”, “próprio”, “mãe”, “educação”. “filho” e “identificar”, como indicam os exemplos a seguir:

“(…) a todo momento durante a **preparação** das **aulas** de Projeto de Vida eu me **pego pensando** na minha **própria vida**, a gente faz essa reflexão, eu me tomo por base na **época** em que eu era estudante e, eu não tinha essa disciplina, então na minha época se

eu tivesse a disciplina Projeto de Vida, enquanto estudante, eu acho que seria um momento mais gostoso para poder refletir, trocar uma experiência com o professor, ter esse diálogo mais aberto porque até então, a gente não tinha enquanto estudante. Eu sentia **falta** do diálogo com o professor. Então, eu me preparo muito e durante a sala de **aula**, eu **penso**: “O que será que ele o estudante gostaria de falar comigo”. Eu me coloco no lugar dele para pensar sobre o que ele gostaria de saber, o que eu posso fazer para eu **dar** o meu melhor para melhorar sempre”. (Camila)

(...) quando eu estava preparando a **aula**, eu **pensei**: “Poxa, se eu tivesse um professor na minha **época** assim como eu, sei lá, se eu tivesse tido esse tipo de **aula** [de Projeto de Vida] eu com certeza, estaria em outro lugar um lugar, talvez melhor, pois quando se **pensa** nisso, a projeção é **sempre** para melhor, é **sempre** mais alta, mais vertical mesmo”. Eu **fico pensando** em quantas oportunidades eu não aproveitei por **falta** de orientação. Eu tenho uma **mãe** e ela tem 84 anos, é analfabeta, mal sabe escrever o nome dela e com o meu pai eu nunca tive um relacionamento bom. Então, eu tive que sair cedo de casa pra morar com tios, porque não **dava** muito certo, o meu pai bebia e faltou esse apoio e hoje essas **crianças** têm esses professores, pessoas treinadas **pensando** no bem delas. Na **época** em que eu **estudei** não podia nem mexer na carteira, eram umas carteiras de madeira compridas e você se sentava em dupla e hoje os adolescentes têm tudo eu **fico pensando** o porquê, se eu pudesse voltar no tempo seria tudo diferente”. (André)

(...) enquanto professora da disciplina Projeto de Vida, eu contribuo para a construção do projeto de vida dos alunos, porque eu sou sincera com eles, eu sou muito sincera principalmente na parte de **Educação** Física, minha especialidade, porque eles têm muito a **ideia** de quererem ser jogadores de futebol, mas é por causa do financeiro e eu falo assim: “Você quer ser jogador de futebol? Você treina? Eles respondem: “Ah, eu

treino uma ou duas vezes na semana”. Eu sou sincera com eles e respondo: “Desse jeito você não vai conseguir” (...). Eles não gostam do esporte propriamente, eles **pensam** no dinheiro, tanto é que um menino falou que quer ser jogador de futebol para ganhar R\$70 mil por mês, às vezes, não é o que ele quer ou a habilidade que ele vai se **identificar**. Eu queria ser arquiteta, mas eu fui na parte de **Educação** Física, porque na **época** eu jogava Basquete e eu queria ser técnica esportiva com 15 ou 16 anos. A gente tinha as nossas escolinhas de basquete na **cidade**, aconteceu um monte de coisa não **deu** certo e eu fui **dar aula** em escola e me apaixonei é isso aqui que eu gosto, eu falo para eles que tem um monte de opções”. (Bárbara)

A Classe 5, “Materiais para Preparar as Aulas”, foi elaborada a partir de 14,6% do aproveitamento dos segmentos de texto e expõe de forma clara os materiais que os professores da disciplina Projeto de Vida devem utilizar na preparação das aulas. É importante salientar que o Governo do Estado possui o livro didático “Currículo em Ação” da disciplina, utilizado pelos professores como base das aulas pelos professores da rede pública estadual, mas os professores entrevistados afirmaram utilizar materiais a mais de modo a buscar tornar as aulas mais interessantes. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “material”, “utilizar”, “currículo”, “texto”, “vídeo”, “filme”, “uso”, “aula”, “preparação”, “internet”, e “adaptar”, como é possível perceber nos exemplos:

“(...) eu **uso** o livro didático “**Currículo** em Ação” e **material** extra, eu pesquiso em sites e livros. Eu **uso** um livro que chama “Caminho em ação”, realizo **pesquisas** na **internet** de acordo com o interesse dos alunos, também trabalho **bastante** com foco e objetivo (...)”. (César)

“(...) para preparar as **aulas** de Projeto de Vida eu gosto **bastante** de **utilizar vídeos** e músicas, pois acho muito interessante eu também **utilizo filmes** que eu assisto e que são

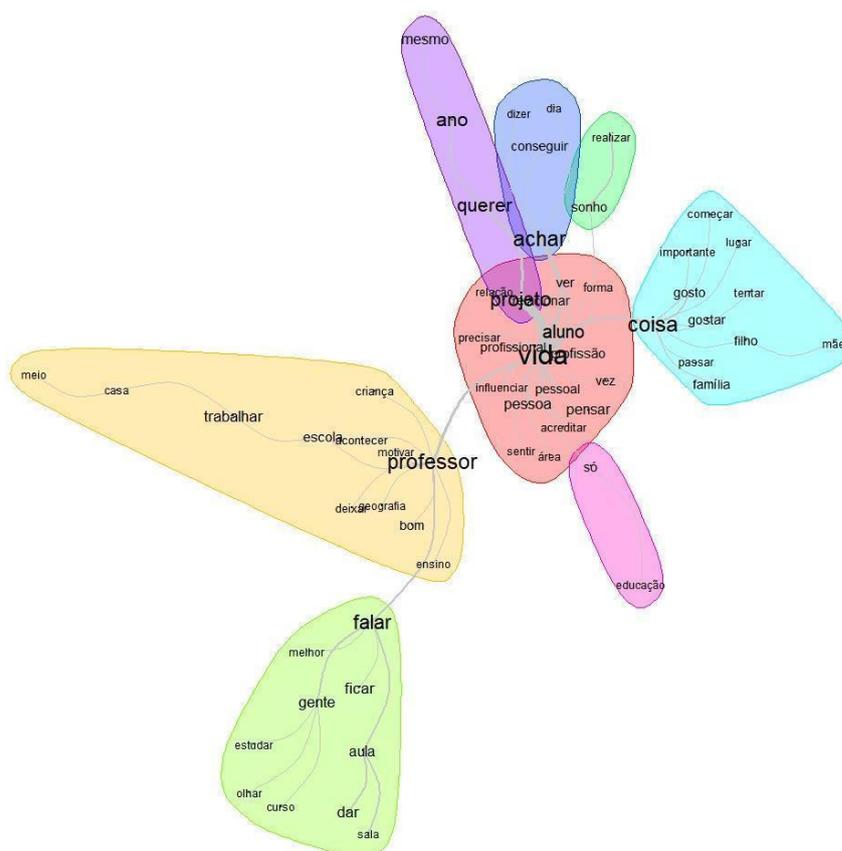
voltados para aquele conteúdo que estou trabalhando, eu também **uso** as apostilas do **currículo**, elas nos ajudam muito ao nos dar um norte”. (Ana Clara)

“(…) eu **utilizo** vários **materiais** para as **aulas** não ficarem engessadas, **o material** do governo é a base do trabalho. A gente não recebeu ainda os livros dos alunos, o que a gente recebeu foram livros para gente analisar para o Ensino Médio, daí a gente teve acesso aos PDFs dos livros e daí, desde então, a gente tem acesso aos **materiais** mesmo sem estar trabalhando diretamente com eles e, mesmo sendo do Ensino Médio a gente consegue **adaptar** algumas atividades para o Ensino Fundamental, a gente também **adapta** outras coisas como: músicas, outras fontes, o *Google*, outros livros e livros de dinâmicas para o trabalho”. (Carlos)

A seguir, apresentam-se os resultados da Análise de Similitude (Figura 18), que ilustra as interconexões e o nível de associação das palavras a partir das suas co-ocorrências.

Figura 18

Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas e especialistas realizado com professores da disciplina Projeto de Vida (N=10)



Na figura 18, há 2 elementos centrais – as palavras “aluno” e “projeto de vida” – que se destacam. Inicialmente, analisando o eixo central vermelho, observa-se que ele rodeado de palavras que expressam a discussão realizada sobre a disciplina de Projeto de Vida e seus atores: professores e estudantes. Assim, há também outras palavras que expressam as inter-relações da disciplina Projeto de Vida e da construção dos projetos de vida pelos estudantes: “precisar” e “achar”, “relação”, “profissão”, “pensar”, “acreditar”, “área”, entre algumas outras, que fazem sentido com o contexto de trabalho do professor e do trabalho com a disciplina Projeto de Vida.

No eixo central verde (água), com as palavras “sonhar” e “realizar”, expressam os sonhos e as suas possibilidades de realização. Grande parte dos docentes acredita que pode realizar os seus sonhos a partir de uma postura positiva frente aos desafios e de seus esforços por alcançá-los. No entanto, ao serem questionados se possuíam projetos de vida na idade dos estudantes com quem trabalham, muitos professores responderam que tinham sonhos e não projetos, e que tiveram muita dificuldade em realizá-los, pois não eram concretos. O exemplo a seguir exemplifica essas questões: “(...) quando eu tinha a idade dos meus alunos eu tinha **sonhos** de vida eu nem sabia o que eram projetos de vida só aquelas coisas dos adultos perguntando o que você vai ser quando crescer (...)”. (Angélica)

Os docentes discutem o potencial da disciplina Projeto de Vida para que os sonhos se tornem projetos de vida e lamentam não terem tido a possibilidade de cursá-la e refletem sobre o que podem fazer para realizar os seus sonhos, como pode ser verificado no relato a seguir: “(...) Para realizar os meus **sonhos** eu preciso [de] um pouquinho mais de determinação e força de vontade, mas pouquinho mesmo”. (André)

No eixo central em azul (cobalto), representado pela palavra “achar”, observa-se a presença de conteúdos referentes à relação entre professores e alunos e às trocas que eles podem fazer nos momentos de aprendizagens, nos diálogos que ocorrem durante as aulas. Outras palavras presentes neste agrupamento foram: “conseguir”, “dia” e “dizer”, como pode ser visto no trecho destacado: “(...) eu sempre procuro **dizer** ao aluno o seguinte: a sua opinião é a sua e a dele é a dele. Vocês podem conversar, mas vocês têm que entrar em um consenso sempre tem que respeitar”. (André)

No eixo central lilás, a palavra “projeto” remete a conteúdos acerca dos projetos pessoais docentes para dali a 10 ou 20 anos. Outras palavras presentes nesse agrupamento são “querer” e “ano”, como pode ser visto na fala de César: “(...) daqui a 10 **anos** eu ainda gostaria de estar me desenvolvendo, porque eu não parei de estudar. Eu **quero** estudar mais coisas e eu

quero futuramente entrar nessa área de desenvolver pesquisas”. A fala de Benício também ilustra esse aspecto:

“(…) daqui a 10 **anos**, com 52 anos. Será que eu já estarei aposentado? Essas perguntas são complicadas. Eu gostaria de estar trabalhando em paz que nem eu estou esse ano, se eu não continuar nessa escola que eu vá pra uma escola que tenha uma equipe firme, que me passe segurança e que eu confie no trabalho. Eu gostaria de estar trabalhando o mais próximo da paz possível **mesmo** sendo em uma escola”.

Em amarelo, o eixo central representado pela palavra “professor”, rodeada pelas palavras “ensino”, “motivar” e “trabalhar”, remete ao trabalho do professor. Assim como no eixo central verde (folha), representado pela palavra “falar”, que contém palavras como “melhor”, “ficar”, “aula” e “estudar”, as quais também se referem ao trabalho do professor com os estudantes, conforme pode visto nos exemplos de Angélica, “(…) sempre ter um tempo para **estudar** porque não adianta a gente nunca pode parar de **estudar** sempre tem que inovar”, e César, “(…) o que me motiva a ser **professor** é pensar no que eu posso fazer para **motivar** a vida das crianças de poder transformador que tenho em minhas mãos”.

Em rosa, o eixo central representado pela palavra “só” possui também a palavra “educação”. Ele resume o papel do professor na vida do estudante e de toda a sociedade: a “educação” é “só” o que o professor pode oferecer e ela é um processo, uma construção que se desenvolve paulatinamente com o desenvolvimento do sujeito, conforme o exemplo a seguir:

“(…) eu tento fazer alguma coisa por essas crianças, o que eu esperava que tivessem feito por mim na minha adolescência, na minha infância. (...). Mas, o que eu acho que é o principal foco é revelar para as crianças o quanto elas têm à disposição delas e que elas só precisam ter **Educação**. A **Educação** é a única chave para ter acesso às melhores coisas do mundo e eu estou tentando colocar a chave na mão dessa molecada”. (André)

O eixo central azul (celeste) é representado pelas palavras “gosto”, “importante” e “família”, que se entrelaçam. Esse agrupamento dá vazão às questões da carreira do professor e da importância da docência na vida pessoal dos docentes, conforme pode ser visto no trecho em destaque:

“(...) ser professora influencia na minha vida pessoal, pois quando você tem vários alunos e várias personalidades para lidar, você sabe muito mais administrar até a sua vida pessoal, porque você vê tantos problemas que você percebe que aqueles problemas que você tem nem são tantos. A parte da organização: se você for uma pessoa desorganizada, você vai ficar com pouco tempo para a sua família no final de semana, agora se você for uma pessoa organizada você tira de letra isso aí (...). Eu acordo até mais cedo para eu fazer [planejamento] na parte da manhã do final de semana, para eu ter mais tempo do final de semana com a minha família”. (Angélica)

3.2.3.4 Síntese dos Resultados e Discussão

A síntese dos resultados e discussão deste estudo é apresentada considerando as três categorias de professores: professores polivalentes (generalistas), professores especialistas e professores da disciplina Projeto de Vida. Por fim, apresenta-se a comparação entre essas três categorias de professores.

3.2.3.5 Professores Polivalentes (generalistas)

Os professores Polivalentes (generalistas) devem ser, de acordo com a legislação vigente (LDB, 1996), licenciados em Pedagogia. Eles estão aptos a serem professores regentes desde a Educação Infantil, incluindo Creches e Pré-Escolas até o final do Ensino Fundamental I (5º ano). Os resultados deste estudo indicam que esses professores acreditam ter características pessoais ou profissionais capazes de auxiliar os estudantes a desenvolverem os seus projetos de vida. Algumas delas são mais relacionados a conteúdos referentes ao trabalho específico com

projeto de vida, como pesquisas específicas sobre o tema, outras características são mais gerais, como forma cordial de tratar os estudantes, que cabe em qualquer outra disciplina.

Em relação ao projeto de vida do professor, grande parte dos participantes acredita que os seus projetos de vida atuais se relacionam à docência. Esse resultado chama atenção, pois para que o professor possa ajudar no desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, é importante que o trabalho docente faça parte do seu próprio projeto de vida (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Damon, 2009; Malin et al., 2014; Malin, 2018, Moran et al., 2013) independentemente da idade de seus alunos. Os participantes mencionaram que não tinham propriamente projetos de vida na idade dos estudantes com os quais trabalham, embora destaquem que seus alunos são muito novos para isso, por se tratar de professores do Ensino Fundamental I, cujos alunos têm em geral idades entre 6 e 11 anos.

Em relação às diferenças de idade entre os participantes, observou-se diferenças em relação aos seus planos para o futuro. Os professores mais novos mencionaram planos de continuar na docência, ir para cargos de gestão escolar ou ainda trabalhar em universidades com formação de professores. O cansaço também foi mencionado pelos professores mais novos, principalmente no que se refere à sobrecarga de trabalho (Mazon & Leite, 2013; Rocha & Fernandes, 2008). Resultado semelhante foi encontrado em uma revisão narrativa, não sistemática, realizada por Kanan e Dresch (2022) em que foi possível constatar que ao longo dos últimos anos ocorreu uma intensificação e precarização das condições de trabalho devido as transformações ocorridas no contexto escolar.

A questão do cansaço ficou ainda mais evidente quando os docentes mais velhos mencionaram suas projeções futuras. A questão da aposentadoria apareceu, tanto para daqui a 10 anos, quanto para daqui a 20 anos. O envelhecimento em serviço também foi citado pelos professores que trabalham com adolescentes, uma vez que estudantes com essa faixa etária estão sempre ávidos por novidades. Esses resultados também foram encontrados em uma

pesquisa sobre o envelhecimento docente na qual os professores demonstraram preocupação em relação ao tempo que ainda teriam que exercer a profissão, o que estava diretamente relacionado ao desejo de poder fazer bem o seu trabalho em longo prazo (Alves et al., 2020).

As análises realizadas possibilitaram a compreensão sobre como ocorreu a escolha profissional dos entrevistados. Para alguns, a escolha foi mais intencional, para outros a escolha foi a opção mais viável dentre as possibilidades que havia no momento. Algumas facilidades de ingresso na docência, como obtenção de descontos no curso universitário de licenciatura ou mesmo a diferenciação na carga horária de trabalho – que, embora seja cada vez mais rara, ainda existe em algumas escolas –, como a possibilidade de trabalhar meio período, foram citados para a escolha da profissão. O ingresso pelo Magistério via Ensino Médio, que era bastante comum e oferecido em escolas públicas, portanto gratuito até alguns anos após a nova LDB (1996), também foi mencionado como uma facilidade de ingresso na profissão.

Os professores polivalentes (generalistas) entrevistados possuem sonhos. Em sua maioria, eles acreditam que esses sonhos podem ser realizados com persistência, empenho, luta e fé. Porém, eles afirmam que seria necessário mudar de profissão para a realização de alguns de seus sonhos, salientando a desvalorização financeira inerente à educação pública no país (Benevides-Pereira, 2012). Alguns participantes mencionaram, com pesar, que alguns sonhos pessoais ficaram para trás com o passar dos anos.

3.2.3.6 Professores Especialistas

Os professores especialistas devem ser, segundo a legislação vigente (Lei nº 9.394, 1996) licenciados na área em que lecionam (e.g. Matemática, Letras) e estão aptos a ministrar aulas do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, na Educação Básica, podendo ministrar algumas disciplinas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, como Inglês, Educação Física e Artes. Os resultados das análises indicaram certa apreensão dos docentes especialistas

em relação ao seu trabalho, inclusive no que se refere ao incentivo à construção dos projetos de vida dos seus estudantes.

Eles destacaram sua percepção sobre os estudantes, que, segundo os participantes, muitas vezes, não têm incentivo suficiente para estudar por parte de seus familiares e seu esforço por fazer a diferença na vida dos estudantes. A influência da família tem sido mencionada em outros estudos como um fator importante em todo o processo de aprendizagem (e.g. Souza & Dellazzana-Zanon, 2022). Um estudo realizado sobre projetos de vida de estudantes da Educação para Jovens e Adultos (EJA) mostrou que o incentivo da família (ou a falta dele) foi considerado importante tanto para que os participantes permanecessem frequentando a escola quando eram crianças, quanto para o seu retorno aos estudos via EJA (Souza & Dellazzana-Zanon, 2022)

Em relação a ter projetos de vida na idade dos estudantes com os quais trabalham, as respostas dos participantes divergem: há aqueles que dizem que tinham projetos de vida, mas não sabiam que tinham, os que afirmam que mudavam constantemente de projeto de vida e os que alegam que os tinham. Esses resultados indicam que o engajamento na construção de um projeto de vida não é algo que todo o indivíduo consegue fazer sozinho. É necessário que existam espaços e pessoas que possam oportunizar o desenvolvimento e o engajamento do sujeito em seu projeto de vida (Damon, 2009). Por isso, incluir a temática projeto de vida nos cursos de formação de professores é fundamental: se o professor não teve oportunidades de pensar de forma intencional em seu projeto de vida, a formação pode ser uma oportunidade concreta para isso. É o que acontece na Finlândia, onde se busca o trabalho com o desenvolvimento do projeto de vida é realizado nos cursos de formação de professores (licenciaturas) para que eles relacionem o seu projeto de vida com a docência (Tirri & Kuusisto, 2016).

Os participantes, em sua maioria, sentem a influência da vida profissional na vida pessoal, seja por levar trabalho para casa, por desenvolver um jeito mais autoritário de lidar com as pessoas em geral – advindo de sua forma de trabalhar na escola –, ou ainda, por se sentirem vigiados pelos estudantes, seus pais e/ou pela comunidade escolar. Isso pode ocorrer, pois como os professores polivalentes trabalham, em geral, como regentes de uma turma de crianças, o envolvimento com os estudantes e com suas próprias famílias tende a ser maior, o que aumenta o sentimento de que a vida profissional influencia na vida pessoal.

Outro aspecto mencionado pelos participantes refere-se às dificuldades oriundas da docência, com todos os seus desafios e cobranças. Algumas são problemas referentes ao ambiente de trabalho e aos conflitos constantes entre os profissionais tanto no que se refere a diferenças quanto a pontos de vista pedagógicos, como desavenças pessoais, que em nada contribuem para um bom clima escolar.

Como a pesquisa foi realizada no retorno às aulas presenciais do período remoto, devido à pandemia de COVID-19, muitas dificuldades mencionadas se referiam a este período e suas peculiaridades. O destaque da palavra “momento”, ilustra a forma como os participantes se referiram a este período específico. Nesse sentido, alguns docentes estavam visivelmente enlutados e se esforçando para voltarem às atividades presenciais. Diferentes estudos mencionaram as dificuldades vivenciadas por todos os atores da escola durante a pandemia (e.g. Dellazzana-Zanon et al., 2020; Guzzo et al., 2021; Leite et al., 2022; Silva et al., 2022).

Outro resultado interessante refere-se às diferenças encontradas entre os tipos de escolas. A disciplina foi expandida para toda a rede estadual de ensino apenas no ano letivo de 2020 (Diretrizes Curriculares Projeto de Vida, 2020). Portanto, as escolas regulares que não faziam parte das escolas PEI estavam tendo contato efetivo pela primeira vez com a disciplina Projeto de Vida. Entretanto, devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais foram

suspensas e substituídas pelo ensino remoto na tentativa de conter o contágio da doença no início do primeiro bimestre de 2020 (Guzzo et al., 2022; Leite et al., 2021).

Em função da pandemia, o período histórico em que a pesquisa foi realizada alterou as condições de implementação do componente Projeto de Vida (Silva, 2022), especialmente nas escolas que não eram PEI. No entanto, é preciso compreender que, ao contrário do que afirmam alguns especialistas, é possível reverter os efeitos ruins do isolamento social, ocorridos para tentar conter a proliferação da pandemia de COVID-19, relacionados às questões educacionais e interacionais e os professores têm um papel relevante nisso, principalmente no que tange a situação do déficit de conhecimentos e da evasão escolar (Guzzo et al., 2022).

3.2.3.7 Professores da Disciplina Projeto de Vida

Os professores da disciplina Projeto de Vida são, em sua maioria, professores especialistas, que realizaram um curso de formação via EaD pelo INOVA Educação sobre projeto de vida, de modo virtual e autônomo, em dois módulos de 30h cada, sendo um básico e outro avançado. As vídeo-aulas já estavam gravadas e os professores realizaram os módulos de acordo com suas possibilidades de horário (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 2020). No entanto, os resultados de um estudo recente sobre a temática mostraram que havia professoras ministrando a disciplina Projeto de Vida sem terem finalizado o curso on-line fornecido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (Silva, 2022). Esse resultado chama atenção para os problemas relativos à implementação da disciplina e à falta de critérios em relação ao preparo que os professores deveriam ter antes de começar a ministrar uma disciplina totalmente nova.

Os resultados indicaram que o trabalho também é importante para os professores da disciplina Projeto de Vida e que a vida profissional também influencia na vida pessoal desses professores. Observou-se que o professor da disciplina Projeto de Vida tende a não conseguir deixar de pensar nas questões profissionais, inclusive nos seus momentos de folga. Embora esse envolvimento constante do professor com sua profissão seja, de alguma forma, esperado por grande parte da sociedade (Abel & Sewel, 1999; Carlotto, 2012), essa ausência de “descanso” é preocupante e pode causar doenças ou transtornos ocupacionais ou até mesmo a síndrome de *Burnout* (Bastos, 2009; Codo & Vasques-Menezes, 1999). Essa síndrome é caracterizada pela exposição de trabalhadores muito motivados às situações emocionalmente exigentes durante um longo período de tempo, que reagem ao estresse do trabalho, se dedicando ainda mais a ele, até entrarem em situação de crise (Codo & Vasques-Menezes, 1999; Molero Jurado et al., 2018) e tem sido frequente em professores da Educação Básica (Carlotto, 2002).

3.2.3.8 Comparação entre as Três Categorias de Professores

Observou-se que, no que se refere aos projetos de vida dos professores, os participantes das três categorias os relacionam à docência. Esse resultado é positivo – e desejável –, pois sabe-se que quando a docência faz parte dos projetos de vida do professor ele está mais apto, ou seja, tem mais condições de trabalhar com os projetos de vida de seus estudantes (Bundick & Tirri, 2014).

Os projetos de vida atuais dos docentes das três categorias de professores assim como os projetos de vida dos quais eles se lembram de terem tido na idade dos estudantes com os quais trabalham, tiveram destaque nas análises das três categorias de professores. Embora alguns participantes percebam o trabalho apenas como modo de subsistência, para a grande maioria dos professores, a docência é vista como algo que transcende a si mesmo. Dito de outra forma, a docência é vista como algo maior, que é feito em prol do outro, para além de si mesmo. Essa concepção sobre a docência está em consonância com a definição de projeto de vida de Damon et al. (2003), segundo a qual para ser de fato um projeto de vida é necessário que o mesmo inclua outras pessoas, ou seja, que seja um projeto que vise algo para além de si.

Os professores das três categorias parecem não pensar muito em projetos de vida a longo prazo, mas há indícios de que possuem este tipo de projeto. Por exemplo, alguns professores polivalentes (generalistas) almejam trabalhar com formação de professores em universidades. É muito importante que os professores tenham projetos de vida, pois pesquisas mostram que sujeitos que possuem projetos de vida apresentam mais esperança e satisfação com a vida (Bronk et al., 2009; Burrow et al., 2010; Nayman et al., 2019), menos depressão (Boyle et al., 2009; Nayman et al., 2019), maior bem-estar psicológico e esperança no futuro (Bronk, 2014; Mariano & Going, 2011) e mais forças de caráter (Mariano et al., 2021).

É preciso afirmar, entretanto, que a escola é uma instituição que nem sempre é um ambiente que passa segurança ao profissional e que confia no seu trabalho. Em algumas situações descritas pelos professores da disciplina Projeto de Vida, a escola parece ser um

ambiente adverso de trabalho, em que o professor necessita provar sua competência profissional constantemente. Esses resultados estão em consonância com os de outros estudos, segundo os quais a escola pode ser um ambiente hostil de trabalho (Mazon & Leite, 2013; Silva & Cartollo, 2003).

As opiniões de cada docente sobre a carreira do professor passam pela subjetividade e pelas experiências profissionais de cada um. Enquanto alguns professores conseguem encontrar-se e realizar-se profissionalmente na docência, outros têm mais dificuldades em relação a isso, independentemente da sua categoria profissional. Isso pode acontecer por incoerências internas da própria escola ou da rede de ensino, o que inclui gestores desengajados ou despreparados: maus gestores podem comprometer não apenas o desempenho, mas os projetos de vida de professores comprometidos com a docência. Esse aspecto causa preocupação, pois questões relacionadas à formação de professores como propósitos da docência e projetos de vida não têm sido priorizadas nos cursos de licenciatura no país (Pinheiro, 2019), que também formam gestores escolares.

A gestão escolar, entretanto, pós Constituição Federal (CF, 1988) e, principalmente, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996) passou a ter uma perspectiva de orientação e de liderança competente, que precisa ser efetuada de forma dinâmica pautada em princípios educacionais democráticos. Sendo assim, o papel do gestor público requer competência técnica, o que demanda conhecimentos pedagógicos e administrativos, além de ser uma gestão embasada em princípios da gestão participativa (Vieira & Bussolatti, 2019).

É possível perceber que há aspectos em comum entre os três tipos de professores: polivalentes (generalistas), especialistas e professores da disciplina Projeto de Vida. Os projetos de vida dos professores de todas as categorias, salvo exceções, se relacionam com a docência. Ainda que a escolha profissional não tenha sido a primeira opção de alguns e tenha sido a única opção para outros, os participantes se mostraram engajados com as suas responsabilidades para

com os estudantes, uma vez que eles deixam muito claro a consciência que têm do papel social que exercem.

Embora os três tipos de professores tenham mencionado a influência da vida profissional na vida pessoal, os professores especialistas e os professores de Projeto de Vida expressam um pouco mais de incômodo com esta influência. Os professores generalistas parecem perceber esta influência de maneira mais natural, possivelmente porque os estudantes com os quais trabalham ainda são crianças e as questões da vida pessoal dos professores não têm tanto peso para eles, desde que sejam bons professores na escola.

As adversidades no trabalho também foram mais citadas pelos professores especialistas e pelos professores da disciplina Projeto de Vida, o que possivelmente é agravado pelo fato de realizarem seu trabalho com o compartilhamento de várias turmas com um grupo de professores. Os professores polivalentes, que são regentes da mesma turma, trabalham de maneira mais independente, pois compartilham a turma poucas vezes na semana com outros professores.

No que se refere às características relatadas pelos professores como aquelas que mais poderiam beneficiar os estudantes a desenvolverem os seus projetos de vida, observou-se muitas diferenças. Algumas características são mais relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, outras remetem a questões de ordem mais pessoal do professor, como o lado maternal de uma professora, mencionado por ela como uma de suas características que mais podem colaborar com o projeto de vida de seus estudantes.

As características descritas pelos diferentes tipos de professores são diversas. Os professores generalistas demonstram ter características mais motivadoras, como: conversar, estabelecer parcerias, fazer com que os estudantes acreditem em si mesmos. Os professores especialistas demonstram que possuem, de maneira geral, características mais objetivas, como: ter foco, ser persistência e ser resiliência. A maioria dos professores da disciplina Projeto de

Vida, por sua vez, descreveu suas qualidades mais voltadas ao seu comportamento para com os estudantes, como ter calma e cuidado no modo de tratar e de falar com os estudantes e ajudá-los a se expressar.

Mesmo com atribuições de características pessoas diferentes, os três tipos de professores demonstraram estar muito empenhados no desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes com os quais trabalham. Os professores polivalentes (generalistas) do Ensino Fundamental I o trabalham de maneira mais abrangente, em meio a diferentes assuntos e situações. Os professores especialistas do Ensino Fundamental II, das escolas PEI, por sua vez, trabalham de forma mais voltadas às suas disciplinas, de modo semelhante à Educação com propósito. Isto é, de modo a buscar dar sentido e propósito aos conteúdos de suas disciplinas, além de promover o engajamento dos estudantes, o que requer professores conhecedores do que o seu trabalho é capaz de fazer e cientes do seu próprio projeto de vida (Bundick & Tirri, 2014; Kirri et al, 2016).

A Educação com propósito está em consonância com as práticas educacionais que partem do protagonismo do estudante e que são fundamentais na construção de projetos de vida, que de maneira oposta ao ensino que faz do estudante um sujeito passivo, o faz um parceiro na construção do conhecimento e ativo em seu processo de aprendizagem (Araújo et al., 2016, Leite et al, 2021). Pode-se dizer que os professores que atuam dessa forma são, de certa forma, mentores de seus alunos, ou seja, exercem a função de mediar as aspirações dos estudantes, de maneira a ampliar suas possibilidades futuras (Quinn, 2016).

Os professores especialistas das escolas regulares, que não são PEI, de maneira geral, ainda estão tentando encontrar um caminho para o trabalho com o projeto de vida em suas disciplinas específicas. A qualidade e a profundidade do teor das respostas dos professores da escola Programa de Ensino Integral (PEI) também foi observada durante a coleta de dados. O tempo de implantação do PEI, assim como a permanência de uma quantidade considerável de

peças da equipe faz diferença na escola, que tende a aumentar a qualidade do ensino. Quando a equipe é constante, o trabalho vai se consolidando criando as bases para o bom funcionamento do programa. Esses resultados estão em consonância com os de Pereira (2019), que realizou uma pesquisa sobre as possíveis relações e influências das variáveis dos contextos escolar e familiar no projeto de vida de estudantes envolvendo diferentes tipos de escola, inclusive as escolas PEI. Os resultados desse estudo indicaram que os atores das escolas PEI (equipe gestora, corpo docente e estudantes) foram mais interessados e participativos em relação à pesquisa do que os dos outros tipos de escola (Pereira, 2019). Os resultados deste estudo e os do estudo de Pereira sugerem que as escolas PEI estão mais avançadas no que se refere ao desenvolvimento e à consolidação do trabalho com projetos de vida em função de suas características de funcionamento específicas.

3.3 Estudo 3: Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida

3.3.1 Introdução

O papel do professor tem sido descrito como importante para a construção do projeto de vida dos estudantes (Bundick & Tirri, 2014; Tirri & Kuusisto, 2016). No entanto, nem sempre os professores têm consciência desse papel, tampouco possuem preparação pessoal e teórica necessárias para o ensino de projeto de vida (Araújo et al., 2020). O trabalho dos professores pode auxiliar no desenvolvimento do projeto de vida nos estudantes, tanto na disciplina ministrada como na vida em geral (Tirri & Kuusisto, 2016). O projeto de vida pode ser desenvolvido de modo transversal, durante o trabalho com as disciplinas em geral ou em aulas destinadas somente para atividades sobre projetos de vida (Hopmann, 2007; Tirri & Kuusisto, 2016). Assim, o objetivo deste estudo é compreender quais características dos professores mais auxiliam os estudantes a pensarem ou mesmo construírem seus projetos de vida, a partir da percepção dos próprios estudantes, e investigar: com o que os projeto de vida

dos estudantes se relacionam, a importância da disciplina Projeto de Vida e das demais disciplinas para eles e a influência dos professores sobre os estudantes em relação às suas vidas e à construção dos seus projetos de vida.

3.3.2 Participantes

Participaram deste estudo 56 estudantes, 57,2% do sexo feminino. Os critérios de inclusão foram: (a) ter entre 12 e 16 anos e (b) ser aluno do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino. A média de idade dos participantes foi de 14, 7 anos. Sobre a escolaridade, verificou-se que 7,1% frequentavam o sexto ano, 14,2% frequentavam o sétimo ano, 37,8% frequentavam o oitavo ano e 38,3% frequentavam o nono. Todos os participantes frequentavam uma das quatro¹⁷ escolas participantes desta tese (escolas da rede estadual de ensino de duas cidades do interior de São Paulo), onde também foram realizados os Estudo 1 e 2. Das quatro escolas onde os dados foram coletados, três eram do Programa de Ensino Integral (PEI) e uma era escola regular parcial com Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Essa escola estava sendo regulamentada para se tornar PEI a partir do próximo ano letivo (2022). Dos 56 participantes do estudo, 46 estudavam em escolas PEI. Dos 56 participantes, 20 estavam matriculados em atividades extraclasse e a média do número de irmãos foi 2,2 irmãos, como ilustra a Tabela 9.

Tabela 9

Caracterização dos Participantes do Estudo III

Nome do Participante	Escola	Idade	Ano Escolar	Sexo	Curso extra-escolar	Número de irmãos
Cícero	E.E. Candido Portinari	13	7º.	<u>Masc.</u>	Informática Inglês Espanhol Dança	5

¹⁷ Em uma das escolas participantes não havia estudantes adolescentes

Carla	E.E. Candido Portinari	14	8°.	<u>Fem.</u>	Inglês	1
Cibele	E.E. Candido Portinari	13	8°.	<u>Fem.</u>	X	x
Cléia	E.E. Candido Portinari	14	8°.	<u>Fem.</u>	Jovem Aprendiz	2
Evelyne	E.E. Candido Portinari	13	8°.	<u>Fem.</u>	16 cursos on-lines em módulos: Inglês, Informática, Robótica, Marketing Digital entre outros	x
Carolina	E.E. Candido Portinari	13	8°.	<u>Fem.</u>	X	1
Charles	E.E. Candido Portinari	14	8°.	<u>Fem.</u>	X	1
Carmem	E.E. Candido Portinari	14	8°..	<u>Fem.</u>	Inglês	1
Cora	E.E. Candido Portinari	14	8°..	<u>Fem.</u>	X	5
Carine	E.E. Candido Portinari	13	8°.	<u>Fem.</u>	X	3
Celso	E.E. Candido Portinari	14	8°.	<u>Masc.</u>	Desenho	2
Bia	E.E. Beatriz Milhazes	14	9°.	<u>Fem.</u>	x	3
Beto	E.E. Beatriz Milhazes	15	9°.	<u>Masc.</u>	Judô	1
Brenda	E.E. Beatriz Milhazes	15	9°.	<u>Fem.</u>	X	2
Bibiana	E.E. Beatriz Milhazes	13	7°.	<u>Fem.</u>	Inglês	3
Bella	E.E. Beatriz Milhazes	15	9°.	<u>Fem.</u>	X	1
Brianne	E.E. Beatriz Milhazes	15	9°.	<u>Fem.</u>	X	1
Bruna	E.E. Beatriz Milhazes	14	9°.	<u>Fem.</u>	x	1
Benjamin	E.E. Beatriz Milhazes	16	9°.	<u>Masc.</u>	X	3

Bryan	E.E. Beatriz Milhazes	14	9°.	<u>Fem.</u>	X	1
Bento	E.E. Beatriz Milhazes	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	1
Edna	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Fem.</u>	X	2
Eduarda	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Fem.</u>	Inglês	4
Emily	E.E. Euclides da Cunha	14	9°.	<u>Fem.</u>	X	1
Ernani	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	1
Ezequiel	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	1
Emanuel	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	2
Evandro	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	2
Esther	E.E. Euclides da Cunha	14	8°.	<u>Fem.</u>	X	2
Ericka	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Fem.</u>	Barbearia	3
Eliézesr	E.E. Euclides da Cunha	15	9°.	<u>Masc.</u>	Família, Escola e Desenvolvimento	6
Agatha	E.E. Anita Malfatti	14	7°.	<u>Fem.</u>	Inglês	x
Ana	E.E. Anita Malfatti	14	7°.	<u>Fem.</u>	X	8
Adriana	E.E. Anita Malfatti	15	8°.	<u>Fem.</u>	X	1
Alexandra	E.E. Anita Malfatti	14	8°.	<u>Fem.</u>	X	5
Alice	E.E. Anita Malfatti	14	8°.	<u>Fem.</u>	Gastronomia	x
Andreia	E.E. Anita Malfatti	12	7°.	<u>Fem.</u>	Esportes	1

Ariane	E.E. Anita Malfatti	13	7°.	<u>Fem.</u>	X	x
Aline	E.E. Anita Malfatti	12	7°.	<u>Fem.</u>	Academia Curso de Teatro on-line	x
Antonio	E.E. Anita Malfatti	12	7°.	<u>Masc.</u>	X	7
André	E.E. Anita Malfatti	14	9°.	<u>Masc.</u>	Aux. De veterinário Espanhol	2
Arthur	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	1
Angela	E.E. Anita Malfatti	12	7°.	<u>Fem.</u>	X	1
Amália	E.E. Anita Malfatti	14	8°.	<u>Fem.</u>	X	2
Andreza	E.E. Anita Malfatti	14	8°.	<u>Fem.</u>	X	1
Alex	E.E. Anita Malfatti	13	7°.	<u>Masc.</u>	X	3
Alessandro	E.E. Anita Malfatti	14	9°.	<u>Masc.</u>	X	2
Afonso	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Masc.</u>	Informática	1
Amauri	E.E. Anita Malfatti	14	9°.	<u>Masc.</u>	Inglês Photoshop	1
Augusto	E.E. Anita Malfatti	14	9°.	<u>Masc.</u>	Jovem Aprendiz	1
Allana	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Fem.</u>	Muay Thay King Box Boxer	2
Aurora	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Fem.</u>	X	1
Alfredo	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	1
Abílio	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Masc.</u>	X	2
Abner	E.E. Anita Malfatti	14	9°.	<u>Masc.</u>	X	x
Anthony	E.E. Anita Malfatti	15	9°.	<u>Masc.</u>	Inglês	1

Os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

3.3.3 Resultados

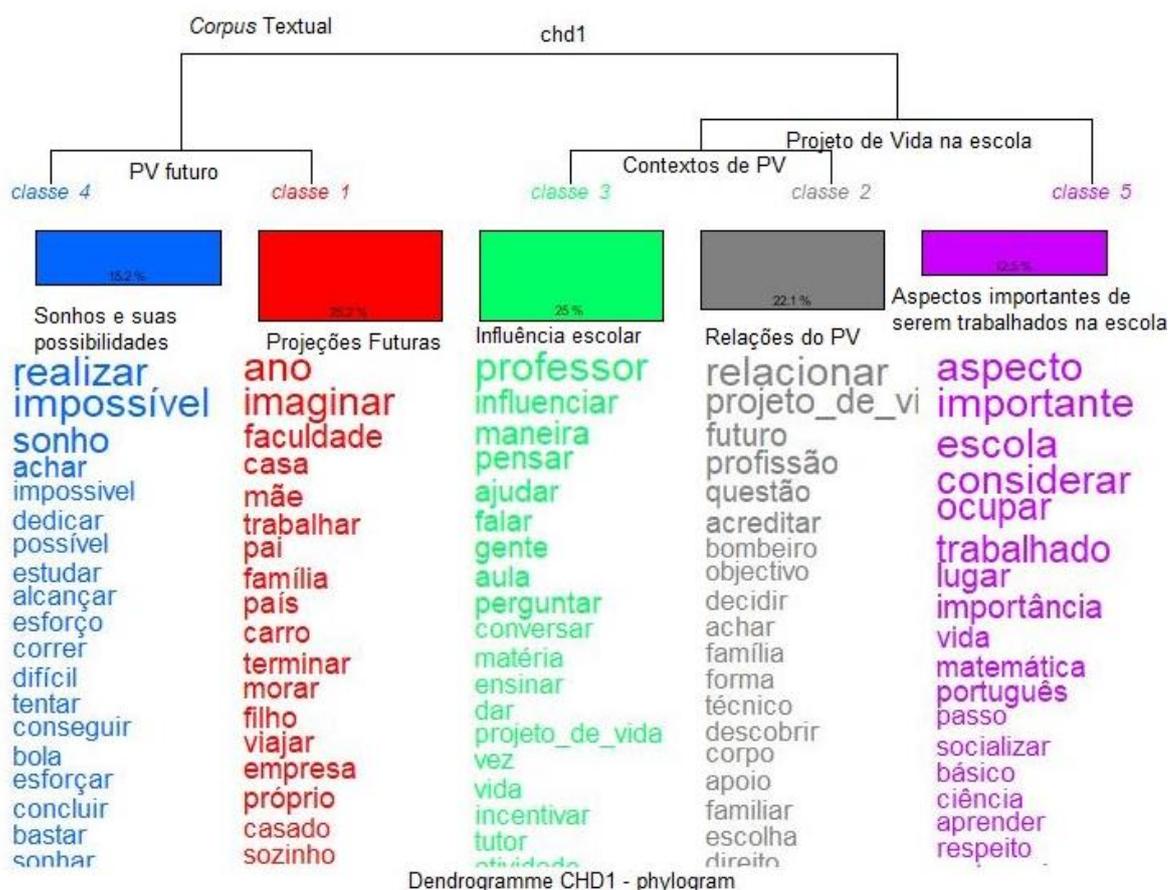
São apresentados os resultados referentes ao instrumento “Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida”, realizadas com estudantes da disciplina Projeto de Vida. Depois da caracterização dos participantes, foram realizadas as mesmas análises via *software* IraMuTeq usadas nos Estudos 1 e 2 – a CHD, a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras – para investigar as concepções dos estudantes sobre seus professores em relação a questões referentes ao seu projeto de vida. O *software* produziu um *corpus* textual desenvolvido com as respostas advindos da entrevista com os estudantes do Ensino Fundamental II.

3.3.3.1 Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida

O instrumento “Concepções de Estudantes sobre Professores que mais Incentivam seus Projetos de Vida” foi empregado para a formação do *corpus* 1. A partir desse *corpus* produziu-se uma CHD (Figura 19), que gerou 5 classes diferentes para análise.

Figura 19

Classificação Hierárquica Descendente resultante das entrevistas sobre as concepções dos estudantes sobre a escola, professores e projeto de vida (N=56)



Conforme apresentado na Figura 19, o primeiro grupo (composto pelas classes 1 e 4), nomeado “Projeto de Vida Futuro”, compõe 40,4% do conteúdo total de segmentos de texto. O segundo grupo (composto pelas classes 2, 3 e 5), nomeado “Projeto de Vida na Escola”, compõe 59,6% do conteúdo total de segmentos de texto.

O software dividiu o grupo “Projeto de Vida Futuro” em dois subgrupos intitulados: “Projeções Futuras” (classe 1) e “Sonhos e Possibilidades” (classes 4). O grupo “Projeto de Vida na Escola”, foi dividido pelo *software* em dois subgrupos opostos: “Contextos de Projeto de Vida”, composto pela classe 2, “Relações do Projeto de Vida”, e pela classe 3, “Influência Escolar”, e a classe 5, “Aspectos Importantes de serem Trabalhados na Escola”.

A classe 1, “Projeções Futuras”, representada por 25,2% dos segmentos de texto, revela o que os adolescentes almejam para daqui a 10 e 20 anos. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “ano”, “imaginar”, “faculdade”, “casa”, “mãe”, “trabalhar” “pai”, “família”, “país”, “carro”, “terminar”, “morar”, “filho”, “viagem”, “empresa”, “próprio”,

“casado” e “sozinho”. Para daqui a 10 anos, os estudantes projetam para si mesmos aspectos semelhantes, como: ajudar os pais, fazer faculdade, já estar formado e trabalhando, morar sozinho e ter casa, como ilustra o exemplo a seguir: “(...) daqui a 10 **anos**, eu me **imagino** sendo uma pessoa bem melhor, fazendo minha **faculdade**, **tendo** o que eu **quero**: minha moto, meu **carro** e minha **família** por perto” (Cora, 14 anos). Para daqui 20 anos, os dados indicaram que os estudantes projetam especializações, carreiras consolidadas, família formada e bens materiais adquiridos, como relata Brenda (15 anos): “(...) daqui a 20 **anos**, eu me **imagino casada**, já com **família**, já **trabalhando** com o que eu sempre sonhei e tendo **casa e carro**”. Vários estudantes projetam morar fora do país, enquanto há estudantes que querem trabalhar com a família em pequenos negócios ou expandi-los, como ilustra a fala de Arthur (15 anos):

“(...) meu projeto de vida é me formar em engenharia agrônômica, pretendo ter o meu **próprio** negócio, um sítio produzir algo assim que eu goste para que eu tenha retorno financeiro, não só pelo dinheiro, mas também pelo dinheiro. A gente acaba morrendo antes da hora **quero** produzir cana de açúcar. Minha **família** vem nesse processo há mais de 100 **anos**, então é isso nós produzimos (...)”.

A Classe 2, “Relações do Projeto de Vida”, formada por 22,1% do aproveitamento dos segmentos de texto, descreve com quais questões os projetos de vida dos estudantes se relacionam. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nesta classe foram: “relacionar”, “projeto de vida”, “futuro”, “profissão”, “questão”, “acreditar”, “bombeiro”, “objetivo”, “decidir”, “achar”, “família”, “forma”, “técnico”, “descobrir”, “corpo”, “apoio”, “familiar”, “escolha”, “direito”, como é possível perceber nos seguintes trechos:

“(...) eu **acredito** que o **projeto de vida** se **relaciona** com a personalidade de cada pessoa, porque eu não posso escolher uma coisa que não combine com minha personalidade, tem que ser aquilo que eu **quero** e me sinta bem fazendo” (Eliézer, 15 anos).

“(...) eu **acho** que o meu **projeto de vida** se **relaciona** com a minha **futura profissão**, porque eu gosto das coisas da área do **Direito**, eu gosto de defender as pessoas, quando elas estão certas. Eu também gosto bastante coisa criminal, então eu **acho** que isso acaba se **envolvendo** bastante na minha **profissão** e nos meus cursos também” (Ana, 14 anos).

“(...) Eu não sei bem com quais **questões** o **projeto de vida** se **relaciona**, talvez se relacione com as coisas que eu sonho, eu nunca tinha parado para pensar nisso, então eu **acho** que ele se relaciona só com os meus sonhos mesmo” (Ana, 14 anos).

A classe 3, “Influência Escolar”, originou-se de 25% dos segmentos de textos, e relaciona-se principalmente com a influência dos professores no cotidiano dos estudantes e na construção dos seus projetos de vida. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “professor”, “influenciar”, “maneira”, “pensar”, “ajudar”, “falar”, “gente”, “aula”, “perguntar”, “conversar”, “matéria”, “ensinar”, “dar”, “projeto de vida”, “vez”, “vida”, “incentivar”, “tutor” e “atividade”, conforme ilustram os exemplos a seguir

“(...) a **escola** tem **maneiras** de fazer com que eu **pense** nos meus **projetos de vida**, através das **aulas**, mas fora isso, não. A nossa **professora** usa a apostila que o governo **dá**, mas ela sempre conversa bastante comigo, sempre fica aberta para **ouvir** e tirar as minhas dúvidas, mesmo nas outras **matérias** não só [na disciplina] **Projeto de Vida**” (Bento, 15 anos).

“(...) os **professores influenciam** bastante a minha **vida**, alguns **professores** me **ensinaram** a ter gosto [por estudar]. Principalmente agora, nesse ano, que eu não conseguia entender Português e a **professora** de Português me fez ter uma noção muito maior da matéria e pude até começar a entender melhor a Matemática, que é uma **matéria** que eu sempre gostei. Os **professores** sempre me ajudam a gostar mais da **matéria**” (Alfredo, 15 anos).

“(...) a **escola** tem **maneiras** para fazer com que eu **pense** nos meus **projetos de vida**, (...) aqui a **gente** tem várias [formas de pensar o projeto de vida] a todo momento até a com a própria **matéria** de **Projeto de Vida**. Os outros **professores** acabam citando muito questões sobre o projeto de vida. A **professora** de Geografia e a professora de História, principalmente, embora todos os professores cite questões de projeto de vida, estas duas professoras acabam trabalhando mais com a questão, porque elas a encaixam dentro da **matéria**” (Abner, 14 anos).

A Classe 4, “Sonhos e Possibilidades”, foi formada por 15,2% dos segmentos de texto e revela os sonhos dos estudantes e suas percepções sobre as suas chances de realização, conforme ilustra a fala de Adriana: “(...) nenhum **sonho** é **impossível** de **realizar**, mas alguns vão dar um pouco mais de trabalho”. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “realizar”, “impossível”, “sonho”, “achar”, “dedicar”, “possível”, “estudar”, “alcançar”, “esforço”, “correr”, “difícil”, “tentar”, “conseguir”, “bola”, “esforçar”, “concluir”, “basta” e “sonhar”, como indicam os segmentos de texto a seguir:

“(...) eu tenho um **sonho** que **acho** que é **impossível** de **realizar**. **Acho** que é de ser **jogador** de futebol, mesmo porque eu não tenho eu não consigo pegar muito o desempenho do jogo, porque tem coisa que eu não consigo fazer e aí eu começo a **desistir**” (Eliézer, 15 anos).

“(...) para **realizar** um **sonho impossível**, **acho** que eu **preciso** me **dedicar** muito, porque literalmente em específico a profissão que eu quero seguir é complexa, como todas as outras, precisa de muito estudo, precisa de persistência e eu **acho** que tenho que acreditar naquilo que eu estou fazendo, porque quando talvez se algum dia eu chegar lá, eu não esquecer o porquê de eu ter feito aquilo” (Charles, 15 anos).

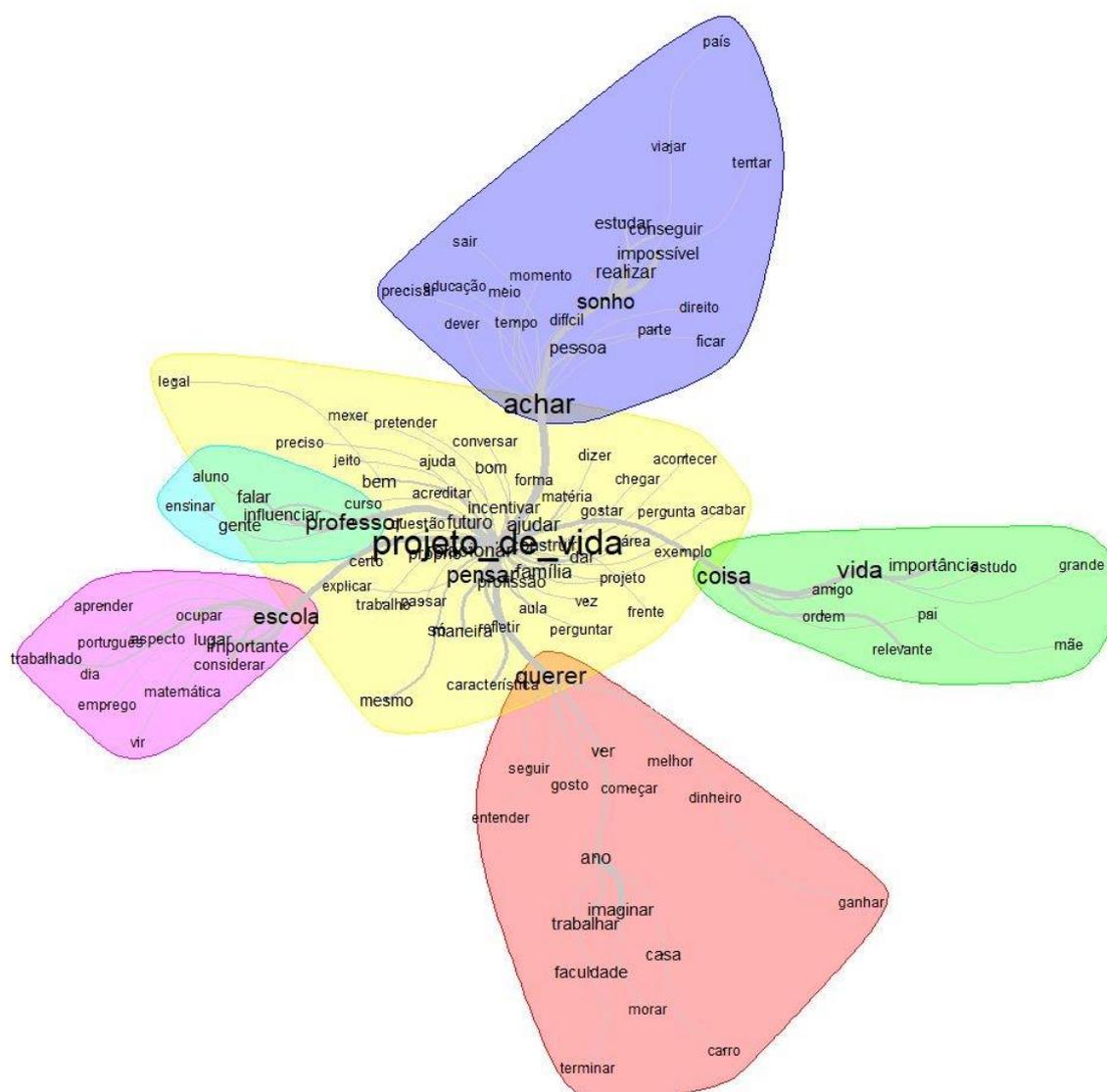
A Classe 5, “Aspectos Importantes de serem Trabalhados na Escola”, composta por 12,5% dos segmentos de texto, expõe o que os estudantes acreditam ser importante na escola

no que se refere às disciplinas, conteúdos e valores. Os principais vocábulos ($p < 0,001$) presentes nessa classe foram: “aspecto”, “importante”, “escola”, “considerar”, “ocupar”, “trabalhado”, “lugar”, “importância”, “vida”, “matemática”, “português”, “passo”, “socializar”, “básico”, “ciência”, “aprender” e “respeito”. Em relação às disciplinas e ao conteúdo pode-se citar os exemplos de Ana (14 anos), “(...) os **aspectos** que eu **considero** mais **importantes** para serem **trabalhados** na **escola** é o meu interesse em algumas **matérias**. As minhas **notas** são altas, porém eu tenho que entender mais da **matéria**”, e Alessandro (14 anos), “(...) os **aspectos** que eu **considero** como mais **importantes** para serem **trabalhados** na **escola** são: o conhecimento **básico** de **Português**, de **Matemática** e de **Ciências**, depois acho que é bem **importante** a Geografia”. Quanto aos valores, pode-se citar a fala de Ernani: “(...) os **aspectos** que eu **considero** como mais **importantes** para serem **trabalhados** na **escola** são: o compromisso e o querer **aprender**” (Ernani, 15 anos).

Para apresentar os dados referentes às entrevistas sobre as concepções de estudantes sobre professores que mais incentivam seus projetos de vida foi utilizada também a Análise de Similitude. Por meio dessa análise é possível visualizar a conexão entre as palavras mais frequentes no *corpus* textual analisado. Em cada agrupamento destacado observam-se palavras centralizadas de tamanho maiores que, por sua vez, tiveram uma frequência maior do que as demais que se encontram periféricas.

Figura 20

Grafo de comunidades resultante das entrevistas sobre as concepções dos estudantes sobre a escola, professores e projeto de vida (N=56)



Na Figura 20 há dois elementos centrais – as palavras “projeto de vida” e “pensar” – que se destacam. Inicialmente, analisando o eixo central amarelo, observa-se que a palavra “projeto de vida” está rodeada de palavras que expressam a discussão realizada sobre a concepção dos estudantes sobre projeto de vida, como “futuro”, “ajudar”, “profissional”, “construir”, “profissão”, como é possível perceber no excerto a seguir: “(...) Os meus

professores me ajudam a **pensar** sobre os meus **projetos de vida**, me influenciam a pensar que cada vez mais eu vou conseguir, não pensar em desistir, a não ter medo de enfrentar o que tá acontecendo” (Arthur, 15 anos).

No eixo verde (água), representada pela palavra “professor”, observa-se a presença de conteúdos relacionados a influência do professor na vida do estudante e nos seus projetos de vida. As demais palavras em destaque são: “influenciar”, “falar”, “curso”, “gente”, “aluno” e “ensinar”, como pode ser observado no exemplo de Ericka (15 anos): “(...) Os **professores influenciam** bastante a minha vida”.

Em azul (cobalto), no eixo representado pelas palavras “achar” e “sonho”, o conteúdo remete aos sonhos dos estudantes e suas reflexões sobre as suas possibilidades de realização. Outras palavras presentes nesse eixo são “pessoa”, “difícil”, “tempo”, “realizar” e “impossível”, como ilustra o exemplo de Cora (14 anos):

“(...) Para **realizar** um **sonho impossível** eu pretendo terminar meus estudos. Eu quero muito terminar meus estudos logo, não que eu queira me livrar da escola, mas eu quero terminar meus estudos para fazer um curso, uma faculdade, porque eu quero dar orgulho para a minha família”.

No eixo central verde folha, representado pela palavra “vida”, percebe-se a presença de conteúdos que se referem aos aspectos que os estudantes consideram importantes para a sua vida. Destacam-se “coisas”, entre as palavras: “amigo”, “ordem”, “importância”, “pai”, “estudo”, “mãe” e “grande”, como pode ser visto no exemplo de Brenda (15 anos): “(...) As **coisas** mais relevantes em minha vida por **ordem** de **importância** são: família, estudos, amizades, respeito também e a humildade”.

Em vermelho, no eixo representado pela palavra “querer”, estão as projeções futuras dos estudantes. Esse agrupamento contém palavras, como: “ver”, “seguir”, “melhor”,

“dinheiro”, “ano”, “imaginar”, “trabalhar”, “faculdade”, “casa” e “morar”, como pode ser visto no exemplo a seguir:

“(…) Daqui a 20 anos, eu me imagino ajudando a quem precisa. É ruim ver um mendigo passando fome, sujo. Se eu for bem de **dinheiro**, quero recolher os mendigos, quero ajudar o próximo, por meio da igreja. Eu **quero** comprar um terreno, erguer, fazer tipo uma casa de recuperação. Já ouvi falar muitas vezes sobre isso. Eu **quero** ajudar o próximo” (Alex, 13 anos).

No eixo central rosa, representado pela palavra “escola”, observam-se conteúdos relacionados a importância da escola pelos estudantes. Outras palavras em destaque são: “ocupar”, “lugar”, “importante” e “considerar”, como é possível verificar no excerto a seguir:

“(…) A **escola ocupa** um **lugar** de muita **importância** em minha vida, junto com o projeto de vida, eles dão mais vida ao aluno. A **escola** é bem importante com esse projeto, na questão de influenciar o aluno a buscar aquilo que ele quer. Essa é a grande importância da **escola**, além da aprendizagem e tudo mais. Aqui é uma **escola** em que as pessoas ouvem bem os alunos. Às vezes, a gente não tem com quem conversar em casa e tem alguém para falar na **escola**” (Arthur, 15 anos).

3.3.3.2 Síntese dos Resultados e Discussão

O objetivo principal deste estudo foi compreender quais características dos professores mais auxiliam os estudantes a pensarem ou mesmo construírem seus projetos de vida, além de investigar: com o que os projeto de vida dos estudantes se relacionam, a importância da disciplina Projeto de Vida e das demais disciplinas para eles e a influência dos professores sobre os estudantes em relação às suas vidas e à construção dos seus projetos de vida. A síntese dos resultados é apresenta considerando esses três últimos objetivos.

Embora fosse o objetivo principal deste estudo, as características dos professores que mais auxiliam os discentes no desenvolvimento dos seus projetos de vida não apareceram nos

resultados apresentados pelo *software* IraMuTeq de forma sistematizada. Os resultados sobre as características dos professores apareceram diluídos entre os demais dados, principalmente entre os da classe 3 da CHD “Influência Escolar”, não sendo possível uma análise específica sobre isso. A síntese dos resultados e a discussão são apresentadas nos seguintes tópicos: projetos de vida e suas relações, concepções sobre a disciplina projeto de vida e demais disciplinas e influência dos professores sobre a vida e a construção dos projetos de vida dos estudantes.

3.3.3.3 Projetos de Vida e suas Relações

A maioria dos adolescentes mencionou que os seus projetos de vida se relacionam com a sua futura profissão. Esse resultando está em consonância com os de outros estudos sobre a temática, os quais indicam que a profissão tem sido mencionada como um projeto de vida para estudantes de diferentes níveis socioeconômicos (e.g. Dellazzana-Zanon et al., 2015, 2020; 2021). Porém, nem todos concordaram que seus projetos de vida se relacionam com as suas famílias, uma vez que nem sempre esses projetos são apoiados por seus familiares. Os resultados indicaram que isso ocorre quando as famílias não concordam com o projeto de vida dos participantes, especialmente no que se refere aos projetos de vida profissional. O apoio familiar, neste contexto, é muito importante, pois ele pode influenciar e facilitar a construção do projeto de vida dos adolescentes, por meio de aprendizagens cotidianas e sociais dos pais (Borrow et al, 2014; King, 2012). Inclusive, a família é uma das redes de apoio que mais pode colaborar com adolescentes que têm propósitos específicos (Moran et al., 2013).

Quando questionados com quais outras questões (além da profissão) os seus projetos de vida se relacionam, muitos estudantes afirmaram que conectam os seus projetos de vida aos seus sonhos e a sua personalidade. Outros estudantes afirmaram que o seu projeto de vida se relaciona com a sua situação social, econômica, ambiental ou racial, como por exemplo, a preocupação em proporcionar melhores condições de vida para a família, comprar uma casa

própria para a mãe, realizar ações de combate à destruição da natureza e ao preconceito racial. Esses resultados sugerem que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de escolas públicas os influenciam, de alguma forma, na construção de projetos de vida, o que está em consonância com resultados de outros estudos sobre a temática (Dellazzana-Zanon, 2021; Winters et al., 2022). Nesse sentido, sabe-se que a situação de vulnerabilidade pode impulsionar os adolescentes ao desejo de combater injustiças sistêmicas que os levam à marginalização (Sumner et al., 2018) e a projeção de um futuro melhor para si, para sua família e para a sua comunidade (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

Em relação a ajudar a família de origem no futuro, evidências de estudos realizados no país indicam que esse projeto é comum em adolescentes de nível socioeconômico baixo (Dellazzana-Zanon et al., 2015, 2021). Quando os adolescentes são responsáveis formais por seus irmãos menores¹⁸, há uma tendência de que seus projetos de vida não apenas considerem ajudar a família no futuro, mas também levem em conta a generosidade no futuro, procurando fazer o bem por meio de seus trabalhos (Dellazzana-Zanon et al., 2021).

Muitos adolescentes, entretanto, afirmaram não saber com que outros aspectos os seus projetos de vida podem se relacionar. Considerando a idade dos participantes (entre 12 e 16 anos), esse resultado não é surpreendente. A sua faixa etária corresponde à adolescência, período em que, embora o indivíduo esteja especialmente favorável à reflexão sobre seus projetos (Damon, 2009; Inhelder & Piaget, 1958/1976; Piaget, 1964/2007), ele tende a não ter um projeto de vida claro ainda. Nesse sentido, é mais comum que os adolescentes estejam começando a pensar sobre projetos de vida do que já os tenham mais definidos, como ocorre durante o início da vida adulta. Isso acontece, uma vez que os jovens adultos tendem a se comprometer com os seus projetos de vida, diferentemente dos adolescentes, que tendem mais a explorar as possibilidades desses projetos (Bronk et al., 2009).

¹⁸ Considera-se que um adolescente é um cuidador formal quando ele é o responsável principal pelo cuidado de um irmão ou de irmãos mais novos (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2010; 2012)

Ao serem questionados sobre os seus sonhos, os estudantes deram respostas que transparecem confiança nas suas possibilidades de realização, afirmando que a concretização dos mesmos depende dos seus esforços para com os estudos, responsabilidade, dedicação, organização, autoconhecimento, busca por apoio e acreditar em si mesmo. Alguns adolescentes projetam morar fora do país ou em outra cidade e se imaginam bem-sucedidos em suas cidades ou seus países de escolha. Outros querem ajudar os pais e proporcionar-lhes uma vida mais confortável, projetos que parecem mais possíveis de serem realizados. Alguns mencionam querer trabalhar com os pais e dar continuidade aos negócios familiares. De forma mais específica, considerando a dimensão prospectiva, os resultados indicaram que, para daqui a 10 anos, os adolescentes projetam ter conquistado sua casa dos sonhos e estarem formados. Para daqui a 20 anos, eles projetam ter concluído uma pós-graduação, ter formado uma família e ter alcançado estabilidade financeira.

Esses resultados sugerem que, embora as projeções dos participantes sejam otimistas, elas podem ser pouco realistas. A situação socioeconômica dos adolescentes parece ser um fator que dificulta a efetivação de ações concretas em direção aos seus projetos de vida, uma razão a mais para a importância da escola e do professor na promoção do projeto de vida destes sujeitos (Bundick & Tirri, 2014; Kiang et al., 2016; Tirri & Kuusisto, 2016; Tirri et al., 2016). Defende-se, assim que em toda a escolarização haja um trabalho para o ensino voltado para a construção desta importante meta (Tirri & Kuusisto, 2016).

Na literatura sobre o tema encontram-se quatro categorias de adolescentes quanto aos seus projetos de vida: os desengajados, os sonhadores, os superficiais e os que possuem projeto de vida (Damon, 2009). Apresentam-se na Tabela 10 as características dessas categorias de projetos de vida de acordo com Damon (2009).

Tabela 10*Categorias de Projetos de Vida de Adolescentes*

Categoria	Definição
Desengajados	Não possuem projetos de vida, nem demonstram esforço pela sua busca. Eles podem apresentar apatia e desinteresse ou apenas disposição pela procura por objetivos hedonistas ou egocêntricas, com pouca preocupação com o mundo para além de si
Sonhadores	Expressam os projetos de vida que possuem, mas fazem pouco ou nada para construí-los de forma concreta. Eles têm aspirações importantes e idealistas para além de si, mas não desenvolveram planos para a sua execução e, não pensam em modos de colocarem os seus projetos em prática.
Superficiais	São descritos como aqueles que estão engajados em atividades que aparentam ter algum propósito, no entanto, possuem pouco foco com os significados para além de si e pouco compromisso com a concretização dos projetos, modificando-os de forma constante.
Com Projeto de Vida	Os que, de fato, possuem projetos de vida são aqueles que encontraram algo com significado para o qual se dedicar, com consciência do que querem fazer e a sua motivação. Devem manter o seu interesse por um período de tempo, saber o objetivo final e buscar formas contínuas de alcançá-lo.

Fonte: Adaptada de Damon (2009).

Embora o objetivo deste estudo não tenha sido investigar categorias de projetos de vida de forma específica (Tabela 10), os resultados indicaram que a maior parte da amostra se mostrou sonhadora, ou seja, os estudantes conseguem mencionar os projetos de vida que

possuem, mas demonstram estar fazendo pouco ou nada para construí-los de forma concreta. Esses resultados são importantes, pois indicam que, de fato, os participantes deste estudo poderiam se beneficiar muito de uma disciplina com foco na discussão sobre projetos de vida, o que, por sua vez, chama atenção para o papel do professor nesse processo.

3.3.3.4 Concepções sobre a Disciplina Projeto de Vida e das Demais Disciplinas

Em relação a opinião dos estudantes sobre o que é importante de se trabalhar na escola, as opiniões são diversas: alguns mencionaram questões mais centralizadas em valores morais, enquanto outros falaram sobre a questão dos conteúdos das disciplinas da grade curricular como base para a construção dos seus conhecimentos. Isso pode variar de acordo com as vivências, necessidades e projetos de vida de cada estudante. Os interesses pessoais e as preocupações individuais e comunitárias devem ser estimulados a manifestarem-se na escola, para que possam ser refletidos e, de alguma forma, trabalhados de maneira concreta (Koshy & Mariano, 2011).

Por isso, é necessário que haja clareza de que o estudante não é um sujeito passivo de sua aprendizagem, mas um sujeito que deve ter participação ativa na sua aprendizagem, que deve ser contextualizada a partir de métodos coerentes com esta concepção de sujeito (Araújo et al., 2020; Koshy & Mariano, 2011). Assim, é necessário trabalhar os conteúdos relacionados a projeto de vida de modo integrado com a vida e com as demais disciplinas (Tirri & Kuusisto, 2016), como mencionado na legislação brasileira (Lei nº 13.415, 2017), pois é possível trabalhar com a temática de maneira transversal fazendo com que todas as disciplinas forneçam assuntos para o trabalho com o projeto de vida e assim possam facilitar o desenvolvimento do projeto de vida dos adolescentes.

Na Educação com propósito as disciplinas e os conteúdos são trabalhados de forma mais próxima aos interesses dos estudantes e estes têm uma participação ativa, de forma mais engajada (Tirri et al., 2016). Entretanto, a escola muitas vezes demonstra seus limites e

dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela (Leão et al., 2011). Isso ocorre, principalmente quando ela não consegue fazer com que os estudantes se interessem pelos conteúdos propostos ou quando se torna um lugar de violência.

Pesquisas realizadas em países nos quais já se trabalha com projetos de vida de modo formal há algum tempo sugerem que tanto a disciplina Projeto de Vida quanto as demais disciplinas voltadas para a Educação com propósito devem trabalhar os conteúdos de forma próxima aos interesses dos estudantes (Tirri et al., 2016). Dessa forma, elas fornecem aos estudantes elementos que podem ajudá-los a transformar os seus sonhos em projetos de vida (Tirri et al., 2016)

3.3.3.5 Influência dos Professores sobre a Vida e sobre a Construção dos Projetos de Vida dos Estudantes

A maioria dos estudantes se mostrou influenciada por seus professores, não somente os da disciplina de Projeto de Vida, mas os de outras disciplinas. Os resultados indicaram que os participantes consideram como mais influentes os professores que mais os ajudam ou, os que, por alguma razão, são significativos em suas vidas. Esses resultados estão em consonância com outros estudos que indicam que os professores podem desempenhar um papel central na vida de seus estudantes, podendo inclusive se tornar adultos de referência ou mentores de seus alunos (Bronk, 2012). De forma mais ampla, não apenas o professor, mas todo o contexto escolar pode influenciar e facilitar o desenvolvimento do projeto de vida dos adolescentes em função das possibilidades de experiências escolares formais (Kiang et. al., 2016; Tirri et al., 2016).

Diferentes pesquisas sugerem que o projeto de vida pode ser promovido pelas instituições de ensino, com o apoio dos professores (Bronk, 2012; Bundick & Tirri, 2014; Koshy & Mariano, 2011; Moran et al., 2013; Tirri & Kuusisto, 2016). Uma pesquisa realizada por Bundick e Tirri (2014) mostrou que a maioria dos estudantes consideram os professores como modelos e os percebem como fonte de inspiração em relação aos seus conhecimentos e

como modelos de desenvolvimento pessoal. Os resultados desse estudo sugerem também que a habilidade essencial aos professores para o ensino de projeto de vida é ensinar os estudantes a planejarem o futuro e pensarem nas responsabilidades e consequências das suas ações e escolhas (Bundick & Tirri, 2014).

Os resultados de uma revisão de literatura sobre como o propósito positivo pode ser apoiado e promovido em contextos educativos formais e informais indicaram que a escola pode apoiar o propósito dos jovens (Koshy & Mariano, 2011). Este apoio deve fazer parte de um trabalho que envolva o desenvolvimento de projetos de vida durante toda a escolaridade e os estudantes devem ter oportunidades de participar de vivências práticas e concretas de exercício de seus interesses e objetivos na escola (Koshy & Mariano, 2011).

Um outro importante aspecto a ser considerado na promoção do desenvolvimento do projeto de vida é a habilidade pessoal do professor de proporcionar ao estudante o encontro do significado do assunto estudado e ajudá-los a fazer uma ligação profunda e pessoal com o assunto (Tirri & Kuusisto, 2016). Entretanto, esta capacidade do professor não é inata e, por isso, necessita ser desenvolvida em cursos de formação para estarem aptos a darem este suporte aos estudantes (Tirri & Kuusisto, 2016). Dessa forma, os professores podem auxiliar os estudantes a desenvolver os seus projetos de vida e a encontrá-los na disciplina ensinada ou na vida em geral (Tirri & Kuusisto, 2016). Infelizmente, sabe-se que essa não é realidade dos cursos de formação de professores no país.

3.4 Estudo 4 - Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Estudantes

3.4.1 Introdução

No Estudo 1, os professores que ministram a disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino, das duas cidades Região Metropolitana de Campinas (RMC) onde a pesquisa foi realizada, foram indagados sobre suas características que mais poderiam fomentar o projeto de vida nos estudantes com que trabalham. No Estudo 2, essa

mesma pergunta foi realizada aos professores: Polivalentes (generalistas), Especialistas e da disciplina Projeto de Vida. No Estudo 3, os próprios estudantes foram questionados sobre as características dos professores que mais os incentivam a refletir e a construir seus projetos de vida. Com base nas respostas desses três estudos, o objetivo deste estudo foi comparar as características que mais podem fomentar o projeto de vida nos estudantes segundo professores com as características dos professores que mais podem fomentar o projeto de vida nos adolescentes segundo eles mesmos.

Neste estudo, a estratégia utilizada para a análise de dados foi a Análise Temática (AT). As fontes de dados foram os resultados obtidos inicialmente nos Estudos 1 e 2 referentes às questões de projeto de vida do professor e de suas concepções sobre as suas próprias características para promover o projeto de vida nos estudantes. Os dados fornecidos pelos estudantes do Estudo 3, relacionados às características dos professores que mais fomentam os seus projetos de vida também foram utilizados.

As fontes de dados foram compostas por respostas de 36 professores do Ensino Fundamental I e II que estavam lecionando durante o ano de 2021, em uma das cinco escolas estaduais nas duas cidades da RMC, SP, que formaram a amostra geral da tese. Os professores tinham entre 24 e 64 anos (com média de idade 45,3 anos), dos quais 69,4% eram do sexo feminino. Os critérios de inclusão foram: (a) ser professor efetivo da Rede Estadual de São Paulo e (b) ter ministrado aulas por, pelo menos, cinco anos. Foi excluído um dos participantes que não preencheu os critérios de inclusão

Para fins deste estudo, as três categorias de professores – polivalentes (generalistas), professores especialistas e professores da disciplina Projeto de Vida –, foram agrupados em apenas uma categoria: o grupo de professores. Das cinco escolas onde os dados foram coletados, três eram escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e duas eram escolas regulares parciais, que estavam sendo regulamentadas para se tornarem PEI a partir do próximo ano letivo (2022),

sendo que uma delas continha Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, e a outra apenas Ensino Fundamental I.

As fontes de dados também foram compostas por respostas de 56 estudantes do Ensino Fundamental II, 57,2% do sexo feminino, que formaram a amostra geral da tese. A média de idade dos participantes foi de 14,7 anos. Os critérios de inclusão foram: (a) estar cursando do 6º ao 9º ano na rede estadual em uma das cinco escolas nas duas cidades selecionadas, (b) ter de 12 anos até 16 anos de idade. Nenhum participante foi excluído. Sobre a escolaridade, verificou-se que 7,1% frequentavam o sexto ano, 14,2% frequentavam o sétimo ano, 37,8% frequentavam o oitavo ano e 38,3% frequentavam o nono. Todos os participantes frequentavam uma das quatro das cinco¹⁹ escolas participantes desta tese. Dos 56 participantes do estudo, 46 estudavam em escolas PEI, 20 estavam matriculados em atividades extraclasse e a média do número de irmãos foi 2,2 irmãos, porém há adolescentes sem irmãos e adolescentes com até 8 irmãos.

3.4.2 Resultados e Discussão

A partir dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, o pesquisador seguiu os passos da Análise Temática (AT) para a identificação de padrões no conteúdo textual. Os códigos e temas foram derivados dos dados. Realizaram-se duas análises temáticas distintas para responder ao objetivo deste estudo, a saber: Análise Temática 1 – Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Análise Temática 2 – Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Estudantes. A seguir são apresentados os resultados referentes a cada AT.

¹⁹ Em uma das escolas participantes não havia estudantes adolescentes.

3.4.2.1 Análise Temática 1 – Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores

A partir dos dados referentes aos professores, analisados por meio das fases 3 e 4 da AT, constituíram-se os temas “Concepções Pedagógicas” e “Fundamentos do Projeto de Vida”, conforme ilustra a Tabela 11.

Tabela 11

Mapa Temático da Análise Temática 1

Códigos	Temas Potenciais	Temas Definitivos
Conversas Transparência Interesse Ajuda Espontaneidade	Formas de Interação Professor <i>versus</i> Estudante para a Promoção do Projeto de Vida	
Empatia		
Sorriso		
Tolerância ao Estresse		
Tolerância à Frustração		
Generosidade Cuidado Paciência Escuta		
Organização		Concepções Pedagógicas
Criatividade Pesquisa	Aulas Propositais para o Projeto de Vida	
Reflexão		
Pesquisa Linguagem Realidade Simplicidade Projetos		
Socialização Interação com os estudantes		
Melhorias de Vida		
Mais Recursos	Motivos para o Projeto de Vida	
Qualidade de Vida		
Persistência Disciplina Perseverança Motivação Acreditar	Incentivos para o Projeto de	Fundamentos do

Códigos	Temas Potenciais	Temas Definitivos
Abrangendo outras áreas	Vida	Projeto de Vida
Preparação Foco		
Trabalho com as Emoções		
Trabalho com a autoestima		
Teatro	Fortalecimento Emocional	
Roda da Conversa	para o Projeto de Vida	
Música Poesia		

De acordo com a fase 5 da AT, o tema “Concepção Pedagógica” foi composto pela reunião de trechos que tratam das características que os professores autopercebem em si mesmos e que mais poderiam auxiliar os estudantes com os quais trabalham a construir os seus projetos de vida no que se refere à forma de conduzir o seu trabalho pedagógico, isto é, seu modo de conduzir as aulas, seja pela maneira de tratar os estudantes, seja pela forma de lecionar. Esse tema recebeu este nome por conter conteúdos referentes aos temas potenciais “Formas de Interação Professor *versus* Estudante para a Promoção de Projetos de Vida” e a “Aulas Propositais para o Projeto de Vida”.

Em relação ao tema potencial “Formas de Interação Professor *versus* Estudante para a Promoção de Projetos de Vida”, pode-se citar como exemplo a fala de Carlos (44 anos), que discorreu sobre a forma como trata seus alunos “(...) o tratamento que eu dispenso aos meus alunos é a minha característica que mais contribui com o projeto de vida deles. Eu os trato do jeito que eu gostaria que o meu professor me tratasse quando eu era adolescente”. O exemplo a seguir evidencia características percebidas por César (64 anos) que ajudam na construção dos projetos de vida de seus alunos “(...) Interesse, (...) empatia, tolerância ao estresse, tolerância à frustração (...) porque eu tenho que suportar tudo com carinho (...)”.

O tema potencial “Aulas Propositais para o Projeto de Vida” refere-se aos trechos das entrevistas voltados para aulas nas quais os estudantes têm a oportunidade de protagonizar o seu papel de estudante, agindo sobre os objetos de estudo, não sendo apenas expectadores de explicações vazias e genéricas, como poder visto no fala de Débora (31 anos): “(...) a minha característica que mais pode auxiliar os estudantes a desenvolverem os seus projetos de vida é o meu trabalho com projetos, trabalhos, pesquisas”. Edgard (30 anos), por sua vez, salientou características muito parecidas, como no trecho a seguir “(...) posso incentivar os adolescentes desenvolvendo projetos na escola”.

O tema “Fundamentos do Projeto de Vida” foi composto pela reunião de trechos que tratam de questões primordiais quando se almeja fomentar o projeto de vida nos estudantes, como: motivação, incentivo e fortalecimento emocional. Esse tema recebeu este nome por conter os temas potenciais “Motivos para o Projeto de Vida”, referente a características voltadas à motivação para os projetos de vida, “Incentivos para o Projeto de Vida”, referente a características que podem incentivar os projetos de vida dos estudantes e “Fortalecimento Emocional para o Projeto de Vida”, referente a trabalhos práticos em relação ao desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos estudantes.

Como exemplo do tema potencial “Motivos para o Projeto de Vida” pode-se citar a fala de Evelyn (47 anos): “(...) Eu acho que a minha característica que mais pode incentivar os alunos a construírem os seus projetos de vida é a minha motivação, a minha busca por melhorias de vida, de recursos, tanto familiar, quanto profissional”. Outro exemplo desse tema potencial é o de Débora (31 anos), que afirma: (...) Eu procuro mostrar para os adolescentes que o projeto de vida pode ser muito amplo, abranger todas as áreas (...) na escola eu acho que tudo tem que ter uma relação com a vida”.

Quanto ao tema potencial “Incentivos para o Projeto de Vida”, pode-se citar como exemplo a fala de Breno (24 anos): (...) Eu acho que as características que eu tenho e que mais

podem colaborar com o projeto de vida dos alunos é a persistência, a disciplina e a educação, acho que essas características influenciam”. A seguinte fala do Cardoso (46 anos) também ilustra este tipo de contribuição:

“(…) a minha característica que mais pode contribuir com os estudantes é o foco. Eu tento traçar um projeto de vida e correr atrás, porque os nossos alunos não têm essa perspectiva, não têm aquele foco (…)”.

O outro tema potencial, “Fortalecimento Emocional para o Projeto de Vida”, refere-se a atividades indiretas que podem ajudar no desenvolvimento de projetos de vida do ponto de vista emocional, como teatro, roda da conversa, música e poesia, como no exemplo a seguir:

“(…) A música mexe com os estudantes, ela os anima se estão tristes, chateados. Eles esquecem o problema. Quando eu trabalho com a poesia ou quando eu trabalho com teatro [percebo o mesmo], só que, às vezes, eu tenho que fugir do conteúdo, porque eu tenho tanta coisa para seguir, só que eu deixo de lado, porque [o trabalho com as emoções] faz toda a diferença para os estudantes. A música e a roda da conversa que a gente faz toda sexta-feira [é algo importante]: A gente se senta em forma de roda e cada um fala o que vier no coração. Eles podem contar como foi a semana, como que estão, sai lágrima, sai abraço, sai de tudo. É uma delícia.” (Daiany, 42 anos).

3.4.2.2 Análise Temática 2 – Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Estudantes

A partir dos dados referentes aos estudantes, analisador por meio das fases 3 e 4 da AT, constituíram-se os temas “Metodologias Pedagógicas” e “Características Individuais”, conforme ilustra a Tabela 12:

Tabela 12*Mapa Temático da Análise Temática II*

Códigos	Temas Potenciais	Temas Definitivos
Promover Reflexões Ajudar a Pensar sobre a disciplina		
Ajudar a Pensar sobre a Vida		
Falar Para Prestar a atenção		
Mostrar Interesse nos Estudantes		
Escutar Falar do Projeto de Vida como algo importante	Modos de Ministras as Disciplinas	
Mostrar Caminhos		
Possuir uma Forma Dinâmica de Dar Aula		
Possuir uma Boa Forma de Explicar Fazer com que o Estudante Entenda Ter uma Boa Relação com o Estudante Comunicar-se Bem Manter a Sala-de-Aula Organizada/Disciplina Realizar Pesquisas com os Estudantes		Metodologias Pedagógicas
Incentivar Inspirar Motivar Dar Exemplo de suas Vidas Contar Exemplos Inspiradores		
Fazer a Diferença Ter Brilho nos Olhos Influenciar Direcionar ao Bom Caminho	Modos de Incentivar os Estudantes	
Ter persistência Ter Foco Ser/Ter Calmos		

Possuir Força de Vontade		
Ser Legal		
Ser Prestativo		
Comprometimento		
Determinação		
Ser Afetivo		
Ser/Ter Confiança	Aspectos Comportamentais	
Ser/Ter Firmeza		
Ser Carinhoso		
Responsabilidade		
Ser Simpático		
Ser Atencioso		
Ser Respeitoso		
Ter Paciente		
Ser Resiliente		
Ter Senso de Humor		
Ser Engraçado		
Ser Dedicado		
Ser Compreensivo		
Não rotular		
Ser Autônomo		
Ser Amoroso		
Ser Carismático		
Perceber as emocionais dos Estudantes		Características Individuais
Buscar Sanar as Dificuldades dos Estudantes		
Conhecimento		
Sabedoria		
O Quanto Estudaram para Estarem ali.	Aspectos Culturais	

O tema “Metodologias Pedagógicas” compreende extratos textuais sobre as características dos professores percebidas pelos estudantes que, segundo eles, mais podem colaborar na construção dos seus projetos de vida referente a questões pedagógicas. Esse tema recebeu este nome por conter os seguintes temas potenciais: “Modos de Ministras as Disciplinas” e “Modos de Incentivar os Estudantes”. O tema “Modos de Ministras as Disciplinas” refere-se às características dos professores, destacadas pelos estudantes que podem promover os seus projetos de vida pela sua maneira de lecionar, e fazê-los refletir acerca de seus projetos de vida. Pode-se citar como exemplo desse tema potencial a fala de Emanuel (15

anos): “(...) o jeito que ensinam, é a característica que mais colabora com o meu projeto de vida... um jeito mais amigável, explicativo, nem tão demorado e nem tão curto, no meio termo”.

A fala a seguir também exemplifica esse tema potencial.

“(...) As características dos professores que mais me incentivam a refletir ou a construir os meus projetos de vida, é a forma deles explicarem, de se expressarem e realizarem as atividades, de uma forma mais dinâmica, entusiasmada, com figuras, histórias e exemplos” (Bia, 15 anos).

O tema “Características Individuais” compreende extratos textuais sobre as características dos professores percebidas pelos estudantes que, segundo eles, mais podem colaborar na construção dos seus projetos de vida referente no que se refere a características pessoais e de conhecimento dos professores. O tema “Características Pessoais” diz respeito a conteúdos referentes a características individuais, que embora sejam desejáveis a todos os professores, não são encontradas em todos eles, nem são pré-requisitos para a profissão. Os temas potenciais originários deste tema foram: “Aspectos Comportamentais” e “Aspectos Culturais”.

O tema potencial “Aspectos Comportamentais” refere-se ao comportamento dos professores em relação aos estudantes que, segundo eles, pode ajudar na construção de seus projetos de vida. Como exemplo desse tema potencial, pode citar as falas de Bia (14 anos) e Carmem (14 anos). Bia mencionou que “(...) eles [os professores] são determinados, amorosos, prestativos... quando eles percebem que tem alguém meio mal na sala eles conversam, ou eles pedem pra sair da sala pra conversar, ou vão lá na mesa deles”. Carmem salientou “(...) A firmeza que eles [os professores] têm com os alunos, o carinho e a responsabilidade. O jeito que eles me tratam também é muito bom. Isso faz com que eu queira estudar de verdade (...)”

O tema potencial “Aspectos Culturais” refere-se às características dos professores que no que diz respeito ao seu conhecimento e sabedoria, como ilustrado na fala de Carine (13

anos): “(...) a sabedoria dos meus professores é a característica deles que mais me incentiva a pensar nos meus projetos de vida, eles são inspiradores, têm discursos interessantes”. Para Cibele (13 anos), as características dos professores que mais a incentivam a refletir ou construir os meus projetos de vida é que “eles são bem inteligentes (...). Eles leem bastante, eles sabem muito, conhecem coisas, têm muita experiência de vida”.

3.4.2.3 Comparação entre as Características Docentes que Colaboram com a Construção de Projetos de Vida em Adolescentes segundo Professores e Estudantes

Na AT referente às características autopercebidas pelos docentes como aquelas que mais poderiam contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes com os quais trabalham destaca-se o tema Concepção Pedagógica. Esse tema refere-se aos modos de interação dos professores com os estudantes e às aulas voltadas ao desenvolvimento de propósitos e de projetos de vida. Nesse sentido, sabe-se que a capacidade do professor para mostrar o significado do assunto estudado aos adolescentes e ajudá-los a relacionarem-se de maneira significativa e pessoal com o assunto é importante para que os estudantes se engajem em projetos de vida ou a um propósito (Tirri & Kuusisto, 2016). Porém, essa habilidade do professor não é inata, ela precisa ser estudada nos cursos de formação de professores (Tirri & Kuusisto, 2016).

Tanto os modos de interação com os estudantes, como as aulas voltadas ao desenvolvimento de seus projetos de vida requerem professores que possuam mais conhecimentos para além do conhecimento específico referente ao conteúdo das disciplinas que ministram. Os professores necessitam estudar sobre definição, desenvolvimento e fomento de projetos de vida para serem capazes de dar suporte, isto é, apoio aos estudantes nesta construção (Tirri & Kuusisto, 2016). Assim, é preciso considerar o caráter prático da docência, que, como outras profissões, necessita ser aprendida (Gatti et al., 2019). Nesse sentido, para ser professor é necessário adquirir conhecimentos consolidados e historicamente construídos, que não podem ser deixados de lado na formação de professores (Gatti et al., 2019). Por todas essas razões, a

formação continuada e a busca de alternativas para escapar à fragmentação das licenciaturas é fundamental (Nóvoa, 2019).

O tema “Fundamentação para o Projeto de Vida” refere-se a questões mais subjetivas, que podem ser fontes de mais tensões para os professores, como no caso das questões emocionais. Em um estudo recente sobre concepções de professoras da escola pública sobre projeto de vida constatou-se que, apesar de terem feito o curso de formação para disciplina Projeto de Vida oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, as participantes se sentiram pouco preparadas para lecioná-la, de modo especial, no que se refere aos conteúdos relacionados à Psicologia (Silva, 2022). Esse mesmo estudo indicou a necessidade de formações nos cursos de licenciatura e também em cursos de formação continuada com espaços para trocas entre os docentes e reflexões sobre os seus próprios projetos de vida (Silva, 2022). Entretanto, o trabalho com projetos de vida não é prioridade no Brasil, motivo pelo qual essa temática não tem sido trabalhada nos cursos de licenciatura, o que seria essencial para a formação dos professores (Araújo et al., 2020).

Na tentativa de fazer uma comparação entre os resultados das análises temáticas 1 e 2, ou seja, entre os resultados dos professores com os dos estudantes, pode-se dizer que o tema potencial “Modos de Ministras as Disciplinas” se assemelha ao tema central “Concepções Pedagógicas”, uma vez que ambos fazem referência a formas de interagir e de propor os conteúdos. Esse resultado sugere que há coerência entre as respostas dos dois tipos de participantes – professores e estudantes – no que se refere às características dos professores que podem ajudar na construção dos projetos de vida dos estudantes em relação ao aspecto pedagógico.

Em relação ao tema “Características Individuais” – formado pelos temas potenciais “Aspectos Comportamentais” e “Aspectos Culturais” observou-se que algumas delas são qualidades particulares e peculiares de cada professor. As características comportamentais (e.g.

ter senso de humor, ser engraçado, ser amoroso ou carismático), embora sejam legítimas e importantes para os estudantes, não podem ser cobradas dos professores por se tratarem de características pessoais, ou seja, de personalidade. Embora algumas delas (e.g. ser legal, ser afetivo, ser simpático e atencioso) sejam desejáveis para a boa convivência em qualquer contexto.

Há de se considerar também que a docência pode ser emocionalmente desgastante para os professores, sobretudo considerando-se as condições de infraestrutura existentes na maioria das escolas públicas brasileiras, o que pode levar a doenças ocupacionais (Codo & Vasques-Menezes, 1999; Molero Jurado et al., 2018). Nesse sentido, salienta-se a importância do trabalho da equipe gestora, fundamental para promover um bom clima escolar (Vieira & Bussolatti, 2019).

As características culturais são as que, de fato, são esperadas para os professores, porém ainda há muito o que fazer nesse sentido, pois no Brasil, a perda de *status* que a profissão vem sofrendo, aliada aos baixos salários, faz com que os jovens das classes médias e altas procurem profissões mais valorizadas financeiramente e socialmente (Vargas & Dias, 2022). Evidências indicam que as licenciaturas têm sido buscadas majoritariamente por indivíduos pertencentes às classes populares e que não o fazem majoritariamente porque desejam ser professores, mas por se tratar dos cursos possíveis àqueles que possuem menos condições financeiras, em função de custos mais baixos, descontos, entre outras facilidades encontradas para a realização deste tipo de curso (Vargas & Dias, 2022).

Nesse sentido, a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas ocorrida em função da pandemia de COVID-19 impulsionou a ampliação e o fortalecimento da modalidade de Ensino a Distância (EaD) no Ensino Superior no país (Vargas & Zuccarelli, 2021): nos cursos de licenciatura, 59,3% dos matriculados estão estudando à distância, ou seja, a maior parte dos futuros professores tem optado pela modalidade EaD (MEC/Inep, 2020). Assim,

embora haja um crescimento da oferta ao ensino superior de maneira geral, isso não significa qualidade nos cursos de graduação disponibilizados.

A oferta de cursos de nível superior no modo EaD é grande, porém a maior parte dos estudos nessa modalidade de ensino é solitária e demanda boa capacidade em leitura e interpretação de textos, que não são prioridades a serem desenvolvidas nessa forma de ensino. Há de se ponderar também que o ensino por EaD requer conhecimentos de leitura e interpretação de texto, por exemplo, que quando são deficitárias, favorecem desistências (Gatti, 2014). Outro problema da modalidade EaD é que seus estudantes não vivenciam a cultura acadêmica, nem têm a possibilidade de dialogar diretamente com colegas de sua área (nem de outras), tampouco com professores no cotidiano. Nesta modalidade não há participação dos estudantes de licenciaturas em movimentos, debates, e vivências universitárias, o que os torna desfavorecidos também no que se refere à socialização cultural (Gatti, 2014).

Apesar desse cenário, os professores autopercebem características muito importantes para com os estudantes, que são, por sua vez, percebidas e valorizadas pelos estudantes. Esse resultado é uma razão a mais para que sejam feitas melhorias nas condições de infraestrutura da escola, na formação inicial e no aprimoramento da qualidade dos docentes. Nesse sentido, cursos mais consistentes de formação continuada, espaços de trocas entre profissionais e destes com os estudantes e momentos de escuta dos estudantes são não apenas desejáveis, mas fundamentais. O uso contínuo de metodologias pedagógicas ativas, com os adolescentes como protagonistas, a partir do trabalho com projetos (Araújo et al., 2016) voltado para a Educação com propósito (Tirri & Kuusisto, 2016) pode ser um caminho alcançar essas melhorias tão desejadas e necessárias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo investigar geral compreender qual o papel da docência no projeto de vida de professores polivalentes, especialistas e da disciplina Projeto de vida. Objetivou-se também investigar e comparar as características docentes que colaboram com a construção de projetos de vida em adolescentes segundo professores e estudantes. Considerando-se que o projeto de vida se tornou um componente curricular em 2021, o caráter de inovação desta tese refere-se ao fato de gerar conhecimento sobre como os principais atores desse processo, os professores, pensam que podem contribuir para o desenvolvimento dos projetos de vida de seus estudantes. Além disso, esta tese apresenta informações sobre como os estudantes pensam que seus professores podem auxiliar nesse processo.

Os projetos de vida dos participantes das três categorias – polivalentes, especialistas e professores da disciplina projeto de vida – se relacionam à docência, como continuar se preparando, estudando para se aprimorar na docência, adaptar conteúdos de cursos de outras áreas ou segmentos para utilizar na escola, buscar sempre contribuir com os estudantes. O resultado é positivo – e desejável –, pois sabe-se que, quando a docência faz parte do projeto de vida do professor ele está mais apto, ou seja, tem mais condições de trabalhar com os projetos de vida de seus estudantes. Entretanto, embora alguns participantes percebam o trabalho apenas como modo de subsistência, para a grande maioria, a docência é vista como algo que transcende a si mesmo, ou seja, tem uma importância para além de si. Isso não significa que a formação de professores esteja adequada para isso.

As características descritas pelos diferentes tipos de professores são diversas. Os professores generalistas demonstram ter características mais motivadoras, como: conversar, estabelecer parcerias, fazer com que os estudantes acreditem em si mesmos. Os professores especialistas demonstram que possuem, de maneira geral, características mais objetivas, como: ter foco, ser persistência e ser resiliência. A maioria dos professores da disciplina Projeto de

Vida, por sua vez, descreveu suas qualidades mais voltadas ao seu comportamento para com os estudantes, como ter calma e cuidado no modo de tratar e de falar com os estudantes e ajudá-los a se expressar.

Mesmo com atribuições de características pessoais diferentes, os três tipos de professores demonstraram estar muito empenhados no desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes com os quais trabalham. Os professores polivalentes (generalistas) do Ensino Fundamental I o trabalham de maneira mais abrangente, em meio a diferentes assuntos e situações com seus alunos crianças. Os professores especialistas do Ensino Fundamental II, das escolas PEI, por sua vez, trabalham de forma mais voltadas às suas disciplinas, de modo semelhante à Educação com propósito. Isto é, buscando dar sentido e propósito aos conteúdos de suas disciplinas e promovendo o engajamento dos estudantes (pré-adolescentes), o que requer professores conhecedores do que o seu trabalho é capaz de fazer e cientes do seu próprio projeto de vida. Os professores especialistas das escolas regulares, que não são PEI, de maneira geral, ainda estão tentando encontrar um caminho para o trabalho com o projeto de vida em suas disciplinas específicas e, por isso necessitam de mais ajuda nesse processo.

Os professores apresentam concepções mais subjetivas no que diz respeito aos seus pontos de vista sobre a disciplina Projeto de Vida, vindas das suas percepções e da sua prática acerca da importância da disciplina. Isso não é ruim, mas chama atenção para a falta de suporte teórico em relação à temática projeto de vida e sugere que os professores não tiveram acesso ou não conhecem as definições dos principais teóricos sobre o tema, o que chama atenção para os aspectos referentes à formação de professores.

Especialmente no que se refere aos professores da disciplina Projeto de Vida, a formação oferecida pelo INOVA Educação da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo parece não estar sendo efetiva. Talvez, essa formação tenha sido deficitária em função de seu caráter: a modalidade on-line. O trabalho com projetos de vida não é algo que se aprende apenas por meio

do estudo formal: ele precisa ser vivenciado, ou seja, é preciso que os professores reflitam e tenham consciência de seus próprios projetos de vida para que possam estar mais aptos a trabalharem com o projeto de vida de seus estudantes. Cursos de formação sobre projetos de vida on-line dificilmente podem cumprir essa missão.

Apesar desses problemas, foi possível perceber algumas contribuições do professor e da disciplina Projeto de Vida para os estudantes e algumas características pessoais ou docentes relatadas pelos professores como aquelas que mais poderiam beneficiar os estudantes a desenvolverem os seus projetos de vida. Algumas características estão mais relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e outras remetem a questões de ordem mais pessoal do professor, como: interesse, criatividade, preparação das aulas diferentes, despertar o interesse do estudante para a próxima aula, ter calma ao falar, usar um tom baixo ao se relacionar com os adolescentes e ter um lado maternal a florado. Não se pode deixar de mencionar que o trabalho para o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, especialmente por meio de um componente curricular específico, surgiu como uma atribuição a mais para o professor, para a qual o ele não é preparado, mas, apesar disso, têm se esforçado para cumprir com empenho e responsabilidade.

Em relação aos estudantes, muitos afirmam não saber exatamente com o que os seus projetos de vida se relacionam, embora concordem que alguns deles podem se relacionar com a sua futura profissão ou com a sua família. Em relação a opinião dos estudantes sobre o que é importante de se trabalhar na escola, alguns mencionaram questões mais centralizadas em valores morais, enquanto outros mencionaram a questão dos conteúdos das disciplinas da grade curricular como base para a construção dos seus conhecimentos. Isso pode variar de acordo com as vivências, necessidades e projetos de vida de cada estudante. A maioria dos estudantes se mostrou influenciada por seus professores, não somente os da disciplina de Projeto de Vida, mas também os professores de outras disciplinas: os participantes consideram como mais

influentes os professores que mais os ajudam ou, os que, por alguma razão, são significativos em suas vidas.

No que se refere às limitações desta tese, deve-se citar o momento histórico no qual ela foi realizada: a pandemia de COVID-19. Esse fato fez com que muitas dificuldades fossem encontradas no decorrer da pesquisa, sobretudo na fase de coleta de dados, como escolas funcionando de maneira remota, o que tornou o contato com os professores e com os estudantes muito difícil. Outra dificuldade foi acessar o contato on-line desses participantes, pois, por motivos éticos, seus endereços eletrônicos não podiam ser fornecidos à pesquisadora sem autorização dos mesmos. Quanto à coleta de dados com os adolescentes, as entrevistas on-line no ambiente de suas casas se mostraram pouco produtivas, como descrito no estudo piloto, e precisaram ser realizadas de maneira presencial. Na última fase da coleta, durante o retorno às aulas presenciais, as escolas estavam com muitas demandas extras, sem condições para disponibilizar tempo para receber a pesquisadora.

Há de se admitir também a ação da desejabilidade social nas respostas dos participantes, principalmente entre os professores. Alguns participantes podem ter dado respostas de modo a tentar amenizar a realidade, por meio de conteúdos mais aceitáveis e esperados socialmente. Em função das escolhas metodológicas, deve-se deixar claro que os resultados desta tese são específicos aos participantes das cinco escolas pesquisadas da Região Metropolitana de Campinas (RMC), SP, e que, portanto, não podem ser generalizados.

No que se refere à estratégia de análise dos dados escolhida – o *software* IraMuTeq –, observaram-se algumas dificuldades. A falta de conhecimento prévio da pesquisadora sobre esta estratégia dificultou o processo de análise dos dados, especialmente no que se refere à interpretação de dados complexos. Isso ocorre, pois o *software* apenas informa as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa cabendo ao pesquisador interpretar os resultados.

Contudo, os resultados desta tese podem auxiliar profissionais de diferentes áreas, em especial, da Psicologia e da Educação, no que se refere à temática projeto de vida. Embora o tema projeto de vida venha sendo estudado há muitas décadas, as aplicações dessa temática na Educação são muito recentes no Brasil e abarcam a interface entre essas duas áreas de conhecimento, Psicologia e Educação. Esse ponto merece destaque. Talvez, se a Psicologia estivesse presente nos processos de implementação da disciplina Projeto de Vida, os resultados desta tese fossem outros. Nesse sentido, a importância da interlocução entre os conhecimentos da Psicologia e da Educação poderia trazer melhorias para os atores da escola, de forma especial, os professores e os estudantes da Educação Básica do país, no que se refere a projetos de vida, desde a formação de políticas públicas.

Assim, considerando-se que esta tese apresenta dados sobre a realidade da implementação da disciplina no país, é importante que os problemas encontrados sirvam de exemplo para outros Estados e ajudem na melhoria da implementação da disciplina no país. Sugere-se que outros estudos sejam realizados a fim de investigar essa temática, sobretudo com uso de metodologias qualitativas como grupos focais, por exemplo. Estudos envolvendo grupos focais com professores e estudantes poderiam ajudar a pensar em como melhor aproveitar a disciplina projeto de vida, bem como chamar atenção para ações didáticas para fins de Educação com propósito e projeto de vida.

REFERÊNCIAS

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
<https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Almeida, A. M. O., & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Reflexão e Crítica*, 16(1), 147–155.
- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173–184.
<https://doi.org/10.1590/s0103-56652008000200013>
- Andrade, A. N. (2012). *Ecos do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Andrews, M., Bundick, M. J., Jones, A., Bronk, K. C., Mariano, J. L., & Damon, W. (2006). *Youth purpose interview version*. Stanford Center Adolescence. Unpublished Instrument.
- Arantes, V., Pinheiro, V., & Amando, M. (2019). Projeto de vida na velhice e suas dimensões afetivas: Um estudo de caso. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 137–150.
<http://www.hottopos.com/rih45/137-150VArantes.pdf>
- Arantes, V. A., Pátaro, C. S. O., Pinheiro, V. P. G., & Gonçalo, M. F. (2018). Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. *Notandum*, (46), 55-68.
- Arantes, V. A., Pinheiro, V. P. G., & Gomes, M. A. G. (2019). O valor da escola para os jovens. *International Studies on Law and Education*, 31, 32.
http://www.hottopos.com/isle31_32/165-176Valeria.pdf
- Arantes, V. A., & Pinheiro, V. P. G. (2021). Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012>

- Araújo, U. F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. Moderna.
- Araújo, U. F. (2009). Prefácio à edição brasileira. In W. Damon. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem motivar os adolescentes* (pp. 11–15). Summus.
- Araújo, U. F., Arantes, V., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: A Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 556–564. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>
- Araújo, U. F., Arantes, A., & Pinheiro, V. (2020). *Projeto de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Aspesi, C.C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: M. A. Desser; A. L. Costa Júnior. *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.19-36). Artmed.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens thetwenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). (2019). *Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/06/2019*. https://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf
- Bailer, C., Tomitch, L. M. B., & D'ely, R. C. S. F. (2011). O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, 24. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10118/7606>.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school system come out the top*. Mc Kinsey.
- Base Nacional Comum (BNCC). (2018). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

- Bastos, J. A. Q. R. (2009). *O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no Ensino Fundamental de Betim/MG*. [Dissertação de Mestrado] PUC Minas. http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BastosJA_1.pdf.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2012). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 155-168. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432012000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and assets-building communities: Implications for research, policy, and practice*. (p. 19–43). Springer.
- Boyle, P. A., Barnes, L. L., Buchman, A. S., & Bennett, D. A. (2009). Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. *Psychosomatic Medicine*, 71(5), 574–579. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181a5a7c0>
- Borges, A. K. S., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2019). Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 1-18. <https://doi.org/10.5902/1984644431773>
- Borges, A. K. S., de Silva, C. H. F., & Dellazzana_Zanon, L. L. (2021). Concepções de professoras-mães sobre o bullying e a educação inclusiva. *Cadernos do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114048>
- Braga, J. S. R., Brasil, M. A. J. S., & Nakadaki, V. E. P. (2017). Desvalorização docente no contexto brasileiro: Entre políticas e dilemas sociais. *Ensaio Pedagógico (Sorocaba)*, 1(2), 59–65.
- Britto, A. M., & Waltenberg, F. D. (2014). É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estudos*

- Econômicos*, 44(1), 5–44. <https://doi.org/10.1590/S0101-41612014000100001>
- Bronk, K. C. (2011). The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. *New Directions for Youth Development*, 2011(132), 31-44. <https://doi.org/10.1002/yd.426>
- Bronk, K. C. (2012). A grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 78–109. <https://doi.org/10.1177/0743558411412958>
- Bronk, K. C., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500–510. <https://doi.org/10.1080/17439760903271439>
- Bronk, K. C. (2014). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. Springer Science.
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148–162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1265–1273. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9481-1>
- Burrow, A. L., Stanley, M., Sumner, R., & Hill, P. L. (2014). Purpose in life as a resource for increasing comfort with ethnic diversity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(11), 1507-1516. doi.org/10.1177/0146167214549540
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2019). Análise temática. In J. A. Smith (Ed.), *Psicologia qualitativa: Um guia prático para métodos de pesquisa* (pp. 295-327), Vozes.

- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? In W. Codo (Ed.), *Educação: Carinho e Trabalho* (pp. 237–254). Vozes.
- Cortez, P. A., Souza, M. V. R. D., Amaral, L. O., & Silva, L. C. A. D. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos Saúde Coletiva*, 25, 113-122. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001>
- Constituição. Federal.* (1988). Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 1988. Dispõe sobre a Constituição da República do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf
- D´Aurea-Tardeli, D. (2008). A manifestação da solidariedade em adolescentes: Um estudo sobre a personalidade moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 288–303. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000200006>
- D´Aurea-Tardeli, D. (2010). Identidade e adolescência: Expectativas e valores do projeto de vida. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(3), 65–74.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24. <http://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Summus.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Dellazzana, L. L. & Freitas, L. B. L. (2012). Cuidado entre irmãos: A parentalidade além da mãe e do pai. In C. A. Piccinini, & P. Alvarenga (Orgs.) *Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos* (pp. 319-340). Casa do Psicólogo.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D., & Gobbo, J. P. (2018). Projeto de vida do adolescente: Implicações para a escolarização positiva. In T. Nakano (Ed.) *Psicologia*

Positiva Aplicada à Educação (pp. 41-61). Vetor.

Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281–292.

<https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>

Dellazzana-Zanon, L. L., Riter, H. S., & Freitas, L. B. L. F. (2015). Projetos de vida de adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores. In R. M. S. de Macedo (Ed.), *Expandindo horizontes da terapia familiar* (pp. 111-122). CRV.

Dellazzana-Zanon, L. L., Leite, J. P. C., Jesus, M. J. C., Silva, C. H. F., & Zanon, C. (2020).

Psychological effects of social distance caused by COVID-19 (coronavirus) pandemic over the life cycle. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 25(2), 188-198.

<http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200019>.

Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Tudge, J. R. H., & Freitas, L. B. L. (2021). Life purpose and sibling care in adolescence: Possible associations. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e200038. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200038>

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (1998).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

Diretrizes Curriculares Projeto de Vida. (2020).

https://www.mculture.go.th/mculture_th/download/king9/Glossary_about_HM_King_Bhumibol_Adulyadej's_Funeral.pdf

Echer, I. C. (2005). Elaboração de manuais de orientação para o cuidado em saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(5), 754-757.

Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2. ed.). Zahar.

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the american teacher*. Jossey-Bass.

- Felckilcker, J. B., Tessaro, M., & Trevisol, M. T. C. (2020). Projetos de vida dos jovens e sua relação com o estudo e com a escola: análise a partir de dados de pesquisa. *Cadernos de Educação*, 19(39), 21-41. <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v19n39p21-41>
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114(1), 75–100. <https://doi.org/10.1086/520692>
- Finland. (2010). *Code of Ethics for Finnish Teachers Helsinki: Trade Union of Education in Finland*.
- Finnish. (2016). *Finnish National Board Education. The Nacional Core Curriculum for Basic Education*. Finnish National Board Education.
- Fodra, S. M., & Nogueira, M. E. C. (2017). O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral. *Revista@mbienteEducação*, 10(2), 251-261. <http://doi.org/10.26843/v10.n2.2017.34.p251%20-%20261>
- Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a Educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), 33-46. <http://doi.org/10.11606>
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, 1(2), 161-171.
- Gatti, B. A. Barretto, E. D. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P.C., P. C. A. D. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gouvêa, L. A. V. N. (2016). As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde em Debate*, 40(111), 206–219. <http://doi.org/10.1590/0103-1104201611116>
- Guzzo, R. S. L., Souza, V. L. T. D., & Ferreira, Á. L. M. C. D. M. (2022). A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982->

0275202239e210100

- Haertel, D. (2018). *Projetos de vida de jovens universitários: Um estudo sobre engajamento social e projeto de vida*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-095813/publico/DANIELA_HAERTEL.pdf
- Hall, C. C., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (2000). *Teorias da personalidade*. (4. ed.). Artmed.
- Hansell, S. (1983). Student commitment and purpose in a private secondary school. *Qualitative Sociology*, 6(2), 163–181. <https://doi.org/10.1007/BF00987086>
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança a lógica do adolescente: Ensaio sobre a construção das operações formais*. Pioneira. (Trabalho original publicado em 1956).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2017). *ENADE Exame Nacional do Desenvolvimento dos Estudantes*.
- Jiang, F., Lin, S., & Mariano, J. M. (2016). The influence of Chinese college teachers' competence for purpose support on students' purpose development. *Journal of Education for Teaching*, 7476, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226555>
- Kanan, L. A., & Dresch, J. F. (2022). Ambiente, Condições de Trabalho e Saúde de Professores da Educação Básica. *Revista GepesVida*, 8(19), 92-103. <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/640>
- Kiang, L. (2012). Deriving Daily Purpose Through Daily Events and Role Fulfillment Among Asian American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 185–198. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00767.x>
- Kiang, L., Malin, H., & Sandoz, A. (2020). Discovering identity and purpose in the classroom: Theoretical, empirical, and applied perspectives. In A. Burrow & P. Hill (Eds.), *The ecology*

- of Purposeful Living Across the the Lifespan* (pp. 93–114). Springer.
- Kiang, L., & Witkow, M. (2015). *Normative changes in meaning in life and links to adjustment in adolescents from Asian American backgrounds. Asian American Journal of Psychology* 6(2), 164–173. <https://doi.org/doi.org/10.1037/aap0000018>
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação & Realidade*, 41, 135-154. <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Koshy, S. I., & Mariano, J. M. (2011). Promoting youth purpose: A review of the literature. *New Directions for Youth Development* (132), 13-29.
- Kuusisto, E., Gholami, K., & Tirri, K. (2016). Finnish and Iranian teachers' views on their competence to teach purpose. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 541-555. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226553>
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (LAPEGE). (2010). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras* (Instrumento não publicado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Artmed.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1067–1084.
- Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012* (2012). (Última atualização: Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022). Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164->

04.01.2012.html#:~:text=Institui%20o%20Regime%20de%20dedica%C3%A7%C3%A3o ,integral%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAs%20correlatas

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 12 de agosto de 2022.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

Leite, J. P. C.; Brito, J. K.; Bisetto, A.; Silva, C. H. F.; Dellazzana-Zanon, L. L. (2021) Intervenção psicológica on-line para o desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes da rede pública: Desafios e possibilidades. In: Denise D´Aurea-Tardeli. (Org.). Educação, escola e pandemia: Experiências e discussões sobre alunos, professores e gestores. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, v.1, p. 261-285.

Linhares, C. (2001). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. Cortez.

Magalhães, M. D. L. T., & Porto, B. S. (2022). Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro: perspectivas e interseções a partir das narrativas de professores. *Educação, Ciência e Cultura*, 27(1). <https://doi.org/10.18316/recc.v27i1.8985>

Malin, H. (2018). *Teaching for purpose: Preparing students for lives of meaning*. Harvard Education.

Malin, H. Reilly, T. S., Quinn, B., & Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186–199. <https://doi.org/10.1111/jora.12051>

Mellucci, A. (2004). *O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global*. Unisinos.

Menezes, L. O., & Trevisol, M. T. C. (2014). Adolescentes e Projetos de Vida: um Estudo com Alunos do 1º ano do Ensino Médio. *Leopoldianum*, 40(110-2), 13-24. <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/479/440>

- Mazon, C. C. X., Leite, L. P. (2013). O mal-estar docente em gestores escolares. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 65 (2):304-318.
<https://www.redalyc.org/pdf/2290/229028926011.pdf>
- Militao, S. C. N., & Militão, L. S. C. (2019). A gestão democrática na legislação educacional nacional: Avanços, problemas e perspectivas. *Horizontes*, 37, 1–14.
<https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.614>
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). (2018a) *Censo da Educação Básica: Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). (2018b) *Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). (2019) *Censo da Educação Básica: Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). (2020a) *Censo da Educação Básica: Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). (2020b) *Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed.
- Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). (2021) *Censo da Educação Básica: Notas Estatísticas*. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed.
- Ministério da Educação (MEC). (2007). *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior*

à Distância. Secretaria de Educação à Distância.

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial curricular nacional para Educação infantil*. (1998). http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: Um estudo na área da ética e da moralidade*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Espírito Santo.

<https://repositorio.ufes.br/handle/10/6654>

Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Gázquez Linares, J. J., & Barragán Martín, A. B. (2018). Burnout in health professionals according to their self-esteem, social support and empathy profile. *Frontiers in Psychology*, 9, 424-435

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00424>

Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 582-601.

Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H., & Reilly, T. S. (2013). How Supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28(3), 348–377. <https://doi.org/10.1177/0743558412457816>

Nayman, S. J., Elias, M. J., Selby, E. A., Fishman, D. B., Linsky, A. C., & Hatchimonji, D. R. (2019). The relationship among purpose classification, purpose engagement, and purpose commitment in low socioeconomic status and ethnically diverse adolescents. *Journal of Character Education*, 15(2), 53-70.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44. <https://doi.org/10.1590/2175-62368491>

Pereira, B. C. (2019). *Relações entre Projeto de vida e variáveis do Contexto Escolar e Familiar*. [Dissertação de Mestrado] Pontifícia Universidade Católica de Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16047>

- Pereira, P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2021). Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.24220/2318>
- Piaget, J. (2007). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2012). *Epistemologia genética*. Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1970).
- Pimenta, S. G., Fasari, J. C., Pedroso, C. C.A., & Pinto, U. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30.
- Pinheiro, V. P. G. (2019). Projetos de vida de professores do Ensino Médio: Implicações para formação continuada e intervenções na escola. *Anais 39ª Reunião Anual da ANPEd*, 1–7.
- Pinto, J. M. D. R. (2014). O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, 8(15), 3–12. <https://doi.org/10.5380/jpe.v8i15.39189>
- Qu, Y., Pomerantz, E.M., Wang, M., Cheung, C., Cimpian, A. (2016) Conceptions of Adolescence: Implications for Differences in Engagement in School Over Early Adolescence in the United States and China. *J Youth Adolescence* 45, 1512–1526 <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0492-4>
- Quinn, B. P. (2016). Learning from the wisdom of practice: teachers' educational purposes as pathways to supporting adolescent purpose in secondary classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 602-623.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006* (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Rocha, V. M., & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do Ensino

- Fundamental: Uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(1), 23–27. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852008000100005>
- Salvador, P. T. C. D. O., Chiavone, F. B. T., Bezerril, M. D. S., Martins, J. C. A., Fernandes, M. I. D., & Santos, V. E. P. (2019). Softwares de Análise de Dados Qualitativos utilizados nas Pesquisas da Enfermagem. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 28. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0304>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2021). *Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Professor*. https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Caderno-do-Professor-%E2%80%93-Ensino-M%C3%A9dio-2%C2%AA-e-3%C2%AA-s%C3%A9ries-Projeto-de-Vida-1%C2%BA- semestre_FINAL21_01_21.pdf
- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2020). *Documento de formação docente*. <https://educacao.sp.gov.br>
- Sfredo, M. L., & da Silva, R. R. D. (2016). Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? *Práxis Educativa*, 11(3), 881-896. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577325>
- Silva, G. N. D., & Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 145-153. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572003000200004>
- Silva, F. J. A., Marques, R., Souza, M., Jr., Grzebieluka, D., Triches, J. C., Lima, K. de C., Conceição, J. L. M., Pereira, A. I. B., Lima, J. W. B., & Santos, E. M. (2022). As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 11(2), e17511225709.

<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25709>

Silva, C. H. F., Borges, A. K. S., de Araújo, M. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2022). Estágio de docência em Psicologia antes, durante e na pós-pandemia: Implicações para formação do pós-graduando strictu sensu. *Cadernos de Educação*, 21(42), 77-101.

<https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v21n42p77-101>

Silva, C. H. F. D. (2022). Concepções de Professoras da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas].

[https://repositorio.sis.puc-](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16504/ccv_ppgpsico_me_Carlos_HFS.pdf)

[campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16504/ccv_ppgpsico_me_Carlos_HFS.pdf](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16504/ccv_ppgpsico_me_Carlos_HFS.pdf)

?sequence=1&isAllowed=y

Silveira, R., Reis, N., Santos, Á., & Borges, M. (2011). A qualidade de vida de docentes do Ensino Fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*, III(4), 115–123.

Souza, L. S. & Dellazzana-Zanon, L. L. (2022). Projetos De Vida De Estudantes Jovens E Adultos: Uma Análise Temática. *Anais do XXVII Encontro de Iniciação Científica e Anais do XII Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*. PUC Campinas.

Souza, V. R. D. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34.

Tardeli, D. D. A., & Arantes, V. A. (2021). As Possibilidades de Autorrealização Expressas nos Projetos de Vida de Adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25.

<https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021225698>

Tirri, K. (2018). The purposeful teacher. In R. Monyai. *Teacher Education in the 21st Century* (pp. 0–10). IntechOpen. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.83437>

- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2016). Finnish student teachers' perceptions on the role of purpose in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 532-540
<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226552>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007) Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6),349-357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Vargas, H. M., & Zuccarelli, C. (2021). A nova face da docência: uma proposta de revisão do Censo da Educação Superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32, e08282-e08282.
- Vargas, H. M. & Dias, R. L. C. (2022). Escolha pelo magistério, identidade e profissão docente. In C. Zuccarelli, G. Honorato (Eds.) *Educação e Sociedade: Análises Sociológicas* (p. 241). Faculdade de Educação UFRJ.
- Vieira, A. E. R., & Bussolotti, J. M. (2019). GESTÃO ESCOLAR. *Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão*, 20(1), 45 - 70.
<https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167>.
- Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2020). Projetos de Vida na Adolescência: uma Revisão Sistemática da Literatura. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1-12.
- Winters, C., Cerqueira, L. J. P., Pereira, B. C., Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2018). Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: Uma revisão sistemática da literatura internacional. *Cadernos de Educação*, 17(35), 39-54. <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v17n35p39-54>

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DE PROFESSORES

Código do participante: _____

Disciplinas que ministra atualmente: _____

Categoria docente: _____ **Código da escola:** _____

1. Você participou da implantação da disciplina Projeto de Vida no ano de 2020 no Ensino Fundamental II, na rede estadual de Ensino do Estado de São Paulo?

sim

não

2. Dados gerais

a) Data de Nascimento: ___/___/___

b) Cidade(s) em que leciona:

c) Ano em que iniciou a lecionar:

d) Ano em que começou a lecionar na Rede Estadual de São Paulo:

3. Formação Acadêmica (Pode ser marcada mais de uma opção)

Não possui curso superior e não possui magistério em nível médio.

Magistério

Estudante de pedagogia

Pedagogia

Estudante de curso de licenciatura em:

Ensino superior completo em curso de licenciatura em:

Bacharelado na disciplina da base curricular comum com complementação pedagógica.

Qual a disciplina?

Bacharelado na disciplina da base curricular comum com complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona. Qual a disciplina?

Possui outra formação superior não considerada nas categorias anteriores. Qual?

Especialização. Qual(ais)?

Mestrado. Área:

Doutorado. Área:

4. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ofereceu dois cursos sobre Projeto de Vida.

Não fiz nenhum curso oferecido pela Secretaria de Estado da Educação

Fiz somente um curso

Fiz os dois cursos

Comente o que achou do(s) curso(s):

5. Fiz curso sobre Projeto de Vida em outra instituição.

Qual?

Qual o nome do curso?

6. Já realizei cursos/formações relacionados ao desenvolvimento moral?

Se sim, qual?

7. Há quanto tempo você trabalha no Ensino Fundamental II? (em anos completos)

8. Em quantas escolas de Ensino Fundamental II trabalha atualmente:

Uma escola

Duas escolas

Mais de duas escolas

9. Trabalha atualmente em escola:

Pública

Particular

Pública e particular (no caso de trabalhar em mais de uma escola)

10. Quais as turmas pelas quais é responsável?

6º. Ano do Ensino Fundamental (11 anos)

7º. Ano do Ensino Fundamental (12 anos)

8º. Ano do Ensino Fundamental (13 anos)

9º. Ano do Ensino Fundamental (14 anos)

11. Quantos alunos (nº. Aproximado) você tem em cada turma?

12. Escola 1 _____ Escola 2 _____ Escola 3 _____

13. Tempo/horário que fica com os estudantes:

turno integral

meio turno/manhã

meio turno/tarde

Você exerce alguma outra atividade remunerada além do magistério?

sim não

14. Caso tenha respondido sim na questão acima, descreva qual e o motivo de exercê-la.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO SOBRE A CONCEPÇÃO
DOS PROFESSORES A RESPEITO DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II.**

Código do participante:

Sexo:

Disciplinas que ministra atualmente:

Categoria docente: Código da escola:

1. O que é o projeto de vida para você?
2. O que é essa disciplina Projeto de Vida?
3. Você teve alguma(s) dificuldade(s) para ministrar a disciplina de Projeto de Vida?

Sim Não

4. Se sim, qual(is) foi(ram)?
5. Qual é o objetivo da disciplina Projeto de Vida na sua concepção?
6. Qual a importância da inserção da disciplina Projeto de Vida na vida dos adolescentes, segundo a sua experiência?
7. Como você costuma preparar suas aulas de Projeto de Vida?
8. Caso você utilize algum material, informe ou mencione qual material é.
9. Você acha que você enquanto professor da disciplina Projeto de vida contribui para a construção do projeto de vida nos seus estudantes?

Sim Não

10. Caso tenha respondido sim, explique o porquê.
11. Você acha que enquanto professor de outra(s) disciplina(s) contribui para a construção do projeto de vida dos seus estudantes?

Sim Não

12. Caso tenha respondido que sim, explique o porquê:

13. Quais as suas características ou do seu trabalho que você acredita que mais auxiliam a promover a construção do projeto de vida dos seus estudantes?

14. Em algum momento, durante as aulas ou durante a preparação das mesmas, você se pegou pensando em sua própria vida?

Sim Não

15. Caso tenha respondido sim, comente como foi a experiência para você.

16. Na preparação para as aulas para a(s) outra(s) disciplina que você ministra isso costuma ocorrer?

17. Caso você tenha respondido sim, comente sobre o que você costuma pensar

18. Quando você tinha a idade dos estudantes com os quais você trabalha, você tinha projetos de vida?

Sim Não

19. Caso você tenha respondido sim, comente o que você costumava pensar:

APÊNDICE C - ENTREVISTA SOBRE O PAPEL DA DOCÊNCIA NO PROJETO DE VIDA DOS PROFESSORES GENERALISTAS E ESPECIALISTAS

Código do participante: _____

Disciplinas que ministra atualmente: _____

Categoria docente: _____ **Código da escola:** _____

- 1) Elenque 5 coisas mais relevantes em sua vida, por ordem de importância:
- 2) Quais caminhos te levaram à docência?
- 3) Você escolheu ser professor?
 Sim
 Não
- 4) Você está satisfeito com a profissão?
- 5) Atualmente, o que te motiva a ser professor?
- 6) Quão importante é o aspecto profissional na sua vida?
- 7) Ser professor influencia a sua vida pessoal? De que forma?
- 8) Caso influencie, como você se sente em relação a essa influência?
- 9) Se você pudesse voltar no tempo, faria escolhas diferentes em relação a sua profissão?
Quais?
- 10) O que a expressão “projeto de vida” significa para você?
- 11) Você considera que tem um projeto ou projetos de vida?
- 12) Se sim, quais são eles?
- 13) Você acha que seu Projeto de Vida se relaciona com a sua profissão?
 Sim
 Não

Caso tenha respondido sim, conte como você acha que é essa relação entre seu projeto de vida e sua profissão.

- 14) Quando você tinha a idade dos estudantes com os quais trabalha, você tinha projetos de vida?
- 15) Você acha que os adolescentes com os quais você trabalha têm projetos de vida?
- 16) Quais características suas ou do seu trabalho docente que podem incentivar os estudantes a refletirem ou construírem os seus projetos de vida?
- 17) Quais são os seus sonhos?
- 18) Você tem algum sonho que acha que é impossível de realizar? Por quê?
- 19) O que você teria que fazer para realiza-lo?
- 20) a) Como você se imagina profissionalmente daqui a 10 anos?
b) Como você se imagina profissionalmente daqui a 20 anos?
- 17) Você gostaria de comentar sobre algo que considera relevante que não abordamos no questionário?

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS PARA
ADOLESCENTES COM O CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA
BRASIL DA ABEP (2019)**

Código do participante: _____
Ano escolar atual: _____
Cursou a disciplina P.V.? _____ **Código da escola:** _____

1. Dados gerais
- Data de Nascimento:
 - Cidade em que nasceu:
 - Escola em que tem aula/cidade:
 - Tempo em que estuda nesta escola:
 - Você tem irmãos?

Se sim, conte algumas informações sobre eles, conforme a tabela abaixo

Nome	sexo	Em qual ano escolar está?	O que ele costuma fazer quando não está na escola?	Idade

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte de geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, <i>laptops</i> , <i>notebooks</i> , <i>netbooks</i> e desconsiderando <i>tablets</i> , <i>palms</i> ou <i>smartphones</i>					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A ÁGUA PROVENIENTE NESTE DOMICÍLIO É PROVENIENTE DE?	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe de família? Considere como chefe de família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto / Primário incompleto
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	Primário completo / Ginásio incompleto
Fundamental completo / Médio incompleto	Ginásio completo / Colegial incompleto
Médio completo / Superior incompleto	Colegial completo / Superior incompleto
Superior completo	Superior completo

Critérios Econômicos ABEP - ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2019 – www.abep.org – abep@abep.org

2. Ano escolar que você está cursando:

- 6º. ano
 7º. ano
 8º. ano
 9º. ano

3. Você faz algum curso fora do horário escolar?

- Sim. Qual cursos você faz?
 Não

4. Você gostaria de realizar algum curso que ainda não faz?

- Sim Não

Qual/Quais?

5. Caso você tenha respondido sim na questão anterior, conte um pouco sobre o curso que você quer realizar o motivo pelo qual você ainda não o estar realizando.

6. Você já cursou a disciplina Projeto de Vida?

- Sim
 Não

**APÊNDICE E - ENTREVISTA SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES
SOBRE A ESCOLA, PROFESSORES E PROJETO DE VIDA**

Código do participante: _____

Ano escolar atual: _____

Cursou a disciplina P.V.? _____ **Código da escola:** _____

1. Elenque 5 coisas mais relevantes em sua vida, por ordem de importância:
2. Para você, o que é projeto de vida?
3. Você tem os seus próprios projetos de vida ou pensa sobre eles?
4. Quais são os seus projetos de vida?
5. Qual o lugar de importância a escola ocupa em sua vida?
6. Quais os aspectos que você considera como mais importantes para serem trabalhados na escola?
7. O quanto os professores influenciam a sua vida?
8. A escola tem maneiras para fazer com que você pense nos seus projetos de vidas?
Quais?
9. Os seus professores te ajudam a pensar sobre os seus projetos de vida? Se sim, como?
10. Quais as características dos professores que mais te incentivam a refletir ou a construir os seus projetos de vida?
11. Você acha que o seu projeto de vida se relaciona com a sua futura profissão? Se sim, de que forma?
12. Você acha que o seu projeto de vida se relaciona com a sua família? Se sim, de que forma?
13. Com quais questões (mais) você acredita que o projeto de vida se relacione?
14. Quais são os seus sonhos?
15. Você tem algum sonho que acha que é impossível de realizar? Por quê?
16. O que você teria que fazer para realiza-lo?

17. a) Como você se imagina daqui a 10 anos?

b) Como você se imagina daqui a 20 anos?

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

I. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: O papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública

Pesquisadoras responsáveis: Doutoranda em Psicologia da PUC-Campinas Anna Karolina Santoro Borges e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

II. Informações

1. Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, cujo objetivo é saber, quais seriam suas concepções, enquanto professor sobre a sua inserção na grade curricular do Ensino Fundamental II, a prática da disciplina, a sua performance enquanto docente e o aproveitamento dos estudantes.
2. Esta pesquisa que consiste, uma entrevista com a pesquisadora a ser respondida pessoalmente ou via internet (Skype, Zoom ou Google Meet), com a duração de aproximadamente uma hora e meia, incluindo um questionário sociodemográfico com informações como formação, idade, sexo e tempo de carreira.
3. A entrevista será realizada pela própria pesquisadora e será gravada em áudio, para ser posteriormente transcrita.
4. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual nos resultados da pesquisa da doutoranda Anna Karolina Santoro Borges e da Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, o que inclui sua publicação na literatura científica especializada.
5. Sua participação na entrevista será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem qualquer prejuízo. Você não terá qualquer tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. Responder os itens pode levar os participantes desta pesquisa a sentir algum desconforto emocional, alteração comportamental ou emocional. Caso você se sinta desconfortável em algum momento, comunique a pesquisadora e ela te dará todo o suporte necessário.
7. Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam colaborar com a disciplina Projeto de Vida, com a formação dos professores em relação ao tema e com o processo de construção do Projeto de Vida do próprio professor, assim como a valorização do papel do(a) professor(a) neste processo. Embora a pesquisa seja realizada dentro de uma rede de ensino, sabe-se que o trabalho do professor é bastante solitário. Assim, se durante a entrevista os(as) professores(as) se sentirem ouvidos(as) e compreendidos(as) no que consideram conquistas e nos seus temores, incertezas e insatisfações isso pode gerar certo conforto psicológico. Além de poder suscitar a vontade de estudar tais temas para melhor compreendê-los.
8. Para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas poderá ser contatado através dos seguintes contatos: telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I – sala A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00.

9. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável, Anna Karolina Santoro Borges, telefone de contato (19) 99706-5388, e-mail: annakarolinapedagoga@gmail.com / anna.kb@puc-campinas.edu.br

Anna Karolina Santoro Borges – Doutoranda em Psicologia da PUC- Campinas
Pesquisadora Responsável

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Data: ____/____/____

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES)

I. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: O papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública

Pesquisadoras responsáveis: Doutoranda em Psicologia da PUC-Campinas Anna Karolina Santoro Borges e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

II. Informações

1. Seu filho(a)/adolescente pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, cujo objetivo é saber, quais as características dos professores que mais os fazem refletir sobre os seus próprios projetos de vida. Os estudantes não citarão nomes de professores, mas somente as qualidades dos mesmos, enquanto refletem sobre as áreas em que se encontram os seus próprios projetos de vida.
2. Esta pesquisa consiste em apenas uma entrevista com a pesquisadora a ser respondida pessoalmente ou via internet (Skype, Zoom ou Google Meet), com a duração de aproximadamente 50 minutos, incluindo um questionário sociodemográfico com informações como formação, idade, sexo e escolaridade.
3. A entrevista será realizada pela própria pesquisadora e será gravada em áudio, para ser posteriormente transcrita.
4. O sigilo quanto à identificação do adolescente será mantido. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, nos resultados da pesquisa da doutoranda Anna Karolina Santoro Borges e da Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, o que inclui sua publicação na literatura científica especializada.
5. A participação do adolescente na entrevista será voluntária. Ele poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem qualquer prejuízo. Ele não terá qualquer tipo de despesa para participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. Responder os itens pode levar os participantes desta pesquisa a sentir algum desconforto emocional, alteração comportamental ou emocional. Caso o adolescente se sinta desconfortável em algum momento, comunique a pesquisadora e ela te dará todo o suporte necessário.
7. Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam colaborar com a disciplina de Projeto de Vida, com a formação dos professores em relação ao tema e com o processo de construção do Projeto de Vida do estudante e do professor, assim como colabore com a valorização do papel do(a) professor(a) nesse processo em prol de um ensino de melhor qualidade para os estudantes.
8. Para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas poderá ser contatado através dos seguintes contatos: telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I – sala A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00.
9. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável, Anna Karolina Santoro Borges, telefone de contato (19) 99706-5388, e-mail: annakarolinapedagoga@gmail.com / anna.kb@puc-campinas.edu.br

Anna Karolina Santoro Borges – Doutoranda em Psicologia da PUC- Campinas

Pesquisadora Responsável

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações prestadas pelo(a) adolescente pelo qual sou responsável sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome do(a) responsável pelo(a) participante

Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante

Nome do adolescente
participante: _____

() grau de parentesco do responsável com o adolescente. Qual?

() representante legal do adolescente.

Data: ____/____/____

APÊNDICE H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “O papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública”. Seus pais ou responsável permitiram que você participe. Queremos saber quais as características dos professores que mais fazem você pensar sobre o seu Projeto de Vida.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm entre 12 e 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua própria escola ou via internet (Skype, Zoom ou Google Meet), onde os adolescentes serão entrevistados. Para isso, conversarão de maneira individual com a pesquisadora, que usará um roteiro de entrevista. O uso desta entrevista é considerado segura, mas é possível que você fique reflexivo sobre algumas questões e isso lhe incomode.

Caso a entrevista lhe cause mal estar, você pode nos procurar pelo telefone (19) 99706-5388 ou pelo e-mail annakarolinapedagoga@gmail.com / anna.kb@puc-campinas.edu.br e falar com a pesquisadora Anna Karolina Santoro Borges. Porém, há coisas boas que podem acontecer com a entrevista, como boas reflexões sobre o seu próprio projeto de vida.

A entrevista será realizada pela própria pesquisadora e será gravada em áudio para ser posteriormente transcrita, ela é sigilosa, dessa forma, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas que você conhece e nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa faremos um livreto de orientações para professores. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para a pesquisadora Anna Karolina Santoro Borges, cujos contatos estão escritos acima. Ela estará à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas poderá ser contatado através dos seguintes contatos: telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campus I – sala A02, térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00

Estou esclarecido(a) e dou assentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Americana SP, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE I - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Venho solicitar a colaboração desta Diretoria de Ensino no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em escolas sub a sua jurisdição com o objetivo de desenvolver uma pesquisa que visa conhecer as concepções dos professores sobre o papel da docência em seu projeto de vida. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam colaborar com a ampliação do conhecimento sobre o tema, que começa a ser estudado no país e integrar as pesquisas internacionais, através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC).

Para atingir esse objetivo, precisamos entrevistar: (a) 10 professores que estejam lecionando a disciplina Projeto de Vida, tendo iniciado o trabalho em 2020 nas escolas de período parcial; (b) 10 professores que tenham iniciado o trabalho com a disciplina Projeto de Vida anteriormente a esta data, nas Escolas de Período Integral de Ensino Fundamental II; (c) 10 professores do Ensino Fundamental I e 10 professores do Ensino Fundamental II (Professores de Educação I e II) das mais diversas disciplinas da Rede Estadual de Ensino; e (d) 30 estudantes, do 6º. ao 9º ano, com idades 12 até 15 anos.

Asseguramos que cada professor e estudante têm o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como retirar seu consentimento/assentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo. A participação neste estudo envolve risco mínimo, relacionado a desconforto emocional. Caso isso ocorra, assegura-se o acolhimento inicial com suporte emocional ao participante e, se necessário, encaminhamento para um serviço especializado gratuito.

Na apresentação e divulgação dos resultados, os participantes não serão identificados e se manterá o caráter confidencial das informações registradas e sua privacidade. Os registros dos dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por, no mínimo, cinco anos no Programa de Pós-Graduação (PPG) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC).

Esperando contar com a sua colaboração, as pesquisadoras se colocam ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitem serem esclarecidas. Solicitamos também que assine a folha de permissão da pesquisa em Anexo.

Atenciosamente,

Anna Karolina Santoro Borges
Pedagoga, Doutoranda em Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: (19) 99706-5388
e-mail: annakarolinapedagoga@gmail.com / anna.kb@puc-campinas.edu.br

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon
Orientadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas

Caso haja alguma dúvida ou reclamação sobre o trabalho, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contatado no seguinte endereço: Endereço: Rua Professor Doutor

Euryclides De Jesus Zerbini, 1.516 - CAMPUS I – PRÉDIO A02 – térreo - Parque Rural
Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas – SP - Telefone: (19) 3343-6777 e e-
mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Data: ____/____/____

Em papel timbrado

AUTORIZAÇÃO

Pela presente autorização declaro que fui informado(a) de forma detalhada, sobre os objetivos, as justificativas e os procedimentos da pesquisa “O Papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública”, a ser realizada pela doutoranda Anna Karolina Santoro Borges e pela sua orientadora Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC). Da mesma forma, fui informado(a) quanto à garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, bem como sobre a liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Eu _____

autorizo a realização dessa pesquisa nessa Diretoria de Ensino da
(_____), Estado de São Paulo/SP

Instituição: _____

CNPJ: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Assinatura pelo(a) responsável pela instituição e carimbo institucional

Data: ____/____/____

APÊNDICE J - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu, _____,
RG _____, CPF _____,
autorizo a gravação da minha voz como parte da coleta de dados da pesquisa de doutorado intitulada “O Papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental da Rede Pública”, que tem como pesquisadora responsável a pedagoga, doutoranda em Psicologia, Anna Karolina Santoro Borges, da Pontifícia Universidade de Católica de Campinas de Campinas (PUC-Camp.).
Declaro ainda que fui informado que os áudios serão utilizados somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Americana SP, _____ de _____ de _____.

Atenciosamente

Anna Karolina Santoro Borges

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE

(Nome por extenso)

(assinatura)

APÊNDICE K - ESTUDO PILOTO

O estudo piloto é um instrumento importante, pois permite ao pesquisador chegar no seu ambiente de pesquisa mais experiente com os seus protocolos de pesquisa e com suas escolhas metodológicas apuradas (Bailer et al., 2011). Dessa forma, foi realizado o estudo piloto utilizando todos os protocolos de pesquisa, tal como seriam utilizados na pesquisa, para a medição do tempo aproximado, adequação das questões em relação às questões que haviam sido propostas, percepção do entendimento do participante acerca de algumas palavras utilizadas nos questionários, além de testar as entrevistas presenciais e *on-line*.

Após a realização da pesquisa piloto todos os instrumentos sofreram algumas alterações, algumas perguntas foram agrupadas e outras, que eram únicas, foram desmembradas em duas, pois percebeu-se que eram mais ou menos importantes e, assim, precisavam ser mais ou menos exploradas. Algumas palavras também foram acrescentadas, para que se evitasse mau entendidos ou dupla interpretação em determinadas questões.

Uma questão que parecia indagar sobre quais eram os projetos de vida dos professores participantes, que claramente demonstraram não querer expor o conteúdo dos seus projetos para a pesquisadora, foi alterada e passou a questionar de apenas em quais áreas da vida do participante os projetos de vida se relacionam, e não mais quais quais eram os seus projetos de vida, o que faz com que o seu conteúdo não necessitasse ser dito, mesmo porque essas informações não são necessárias para a pesquisa proposta, cujo o objetivo é perceber apenas se tais projetos se relacionam, em algum nível, com a docência.

Como o Questionário sobre a Formação e Trabalho dos Professores (Apêndice A) será utilizado para os Estudos 1 e 2 e será utilizado com professores da disciplina Projeto de Vida, professores generalistas de outras áreas e especialistas, optou-se por retirar as respostas de múltipla escolha dos anos do Ensino Fundamental II e deixar apenas o espaço para a escrita dos níveis em que os profissionais atuam. O Questionário de Dados Sociodemográficos para

Adolescentes, por sua vez, foi o que sofreu maiores mudanças e passou-se a chamar Questionário de Dados Sociodemográficos para Adolescentes com o Critério de Classificação Econômica Brasil, pois diante da dificuldade dos adolescentes em responder algumas questões relacionadas às questões socioeconômicas familiares, optou-se por inserir no instrumento o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2019). E, retirou-se assim, algumas questões previstas como: profissão dos pais, escolaridade, idade, entre outros.

Embora as entrevistas com os professores no estudo piloto tenham tido um bom aproveitamento pelas plataformas *on-line*, como Google Meet ou Teams, e utilizada com alguns professores, conforme aprovação do Comitê de Ética. O mesmo não ocorreu com os estudantes, adolescentes de 12 a 15 anos, pois já no estudo piloto foi possível perceber que os adolescentes não ficaram à vontade em responder aos instrumentos pela proximidade dos pais ou um adulto responsável em casa ou ainda queriam confirmar suas respostas com os mesmos. Diante disso, a pesquisa com os estudantes de forma *on-line* não foi realizada para a coleta da pesquisa.

Por todas as mudanças necessárias, e, por permitir uma aproximação com o tipo de entrevista, a adequação da postura e com o manejo dos Termos de Consentimento e de Assentimento necessários, o estudo piloto foi importante para o êxito da pesquisa. A aproximação com as escolas, com os gestores, com os professores e com os estudantes, participantes da pesquisa, assim como a aproximação que permite perceber o clima escolar, a interação dos professores, dos estudantes, dos demais funcionários da escola, dos estudantes e dos gestores também foi essencial para a compreensão dos contextos em que a pesquisa ocorreu.

ANEXO A - CONSOLIDATED CRITERIA FOR REPORTING QUALITATIVE STUDIES (COREQ): 32-ITEM CHECKLIST

Developed from:

Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*. 2007. Volume 19, Number 6: pp. 349 – 357

Quadro 1. Versão final, em português falado no Brasil, do COREQ

Souza, V. R. D. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34.

Critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa		
Nº do item	Tópico	Perguntas/Descrição do Guia
Domínio 1: Equipe de pesquisa e reflexividade		
	Características pessoais	
1	Entrevistador/facilitador	Qual autor (autores) conduziu a entrevista ou o grupo focal?
2	Credenciais	Quais eram as credenciais do pesquisador? Exemplo: PhD, médico.
3	Ocupação	Qual a ocupação desses autores na época do estudo?
4	Gênero	O pesquisador era do sexo masculino ou feminino?
5	Experiência e treinamento	Qual a experiência ou treinamento do pesquisador?
	Relacionamento com os participantes	
6	Relacionamento estabelecido	Foi estabelecido um relacionamento antes do início do estudo?
7	Conhecimento do participante sobre o entrevistador	O que os participantes sabiam sobre o pesquisador? Por exemplo: objetivos pessoais, razões para desenvolver a pesquisa.
8	Características do entrevistador	Quais características foram relatadas sobre o entrevistador/facilitador? Por exemplo, preconceitos, suposições, razões e interesses no tópico da pesquisa.
Domínio 2: Conceito do estudo		
	Estrutura teórica	

9	Orientação metodológica e teoria	Qual orientação metodológica foi declarada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, fenomenologia e análise de conteúdo.
	Seleção de participantes	
10	Amostragem	Como os participantes foram selecionados? Por exemplo: conveniência, consecutiva, amostragem, bola de neve.
11	Método de abordagem	Como os participantes foram abordados? Por exemplo: pessoalmente, por telefone, carta ou e-mail.
12	Tamanho da amostra	Quantos participantes foram incluídos no estudo?
13	Não participação	Quantas pessoas se recusaram a participar ou desistiram? Por quais motivos?
	Cenário	
14	Cenário da coleta de dados	Onde os dados foram coletados? Por exemplo: na casa, na clínica, no local de trabalho.
15	Presença de não participantes	Havia mais alguém presente além dos participantes e pesquisadores?
16	Descrição da amostra	Quais são as características importantes da amostra? Por exemplo: dados demográficos, data da coleta.
	Coleta de dados	
17	Guia da entrevista	Os autores forneceram perguntas, instruções, guias? Elas foram testadas por teste-piloto?
18	Repetição de entrevistas	Foram realizadas entrevistas repetidas? Se sim, quantas?
19	Gravação audiovisual	A pesquisa usou gravação de áudio ou visual para coletar os dados?
20	Notas de campo	As notas de campo foram feitas durante e/ou após a entrevista ou o grupo focal?
21	Duração	Qual a duração das entrevistas ou do grupo focal?
22	Saturação de dados	A saturação de dados foi discutida?
23	Devolução de transcrições	As transcrições foram devolvidas aos participantes para comentários e/ou correção?
	Domínio 3: Análise e resultados	
	Análise de dados	
24	Número de codificadores de dados	Quantos foram os codificadores de dados?
25	Descrição da árvore de codificação	Os autores forneceram uma descrição da árvore de codificação?

26	Derivação de temas	Os temas foram identificados antecipadamente ou derivados dos dados?
27	Software	Qual software, se aplicável, foi usado para gerenciar os dados?
28	Verificação do participante	Os participantes forneceram feedback sobre os resultados?
	Relatório	
29	Citações apresentadas	As citações dos participantes foram apresentadas para ilustrar os temas/achados? Cada citação foi identificada? Por exemplo, pelo número do participante.
30	Dados e resultados consistentes	Houve consistência entre os dados apresentados e os resultados?
31	Clareza dos principais temas	Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados?
32	Clareza de temas secundários	Há descrição dos diversos casos ou discussão dos temas secundários?

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O Papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública

Pesquisador: Anna Karolina Santoro Borges

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50736721.4.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.184.567

Apresentação do Projeto:

O projeto de vida tem estado presente na educação formal em vários países e, recentemente, foi inserido no sistema educacional brasileiro, com sua incorporação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como uma temática obrigatória a ser trabalhada no Ensino Médio. A Base Nacional Curricular Comum o coloca como uma das dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. Sabe-se que para o professor estar apto para fomentar o projeto de vida nos estudantes é importante que o trabalho docente faça parte de seu próprio projeto de vida. Assim, questiona-se se haveria diferenças entre o projeto de vida voltado à docência de professores generalistas, que cursaram Pedagogia, dos professores especialistas, que cursaram outras ciências e que podem ter ido para a docência como última opção de trabalho. Dessa forma, o problema de pesquisa que se pretende responder é: Qual é o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas (PEB I) e especialistas (PEB II)?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender qual é o papel da docência no projeto de vida de professores generalistas que cursaram Pedagogia, dos professores especialistas, que cursaram outras ciências e que podem ter ido para a docência como última opção de trabalho.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Professor Doutor Euclides de Jesus Zerbini, 1516 - Bloco A02 - Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cláudia **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comiteetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: S.184.567

Investigar: (a) quais as concepções dos professores sobre projeto de vida, (b) qual a percepção dos professores sobre o seu projeto de vida e sua relação com a docência, (c) quais características dos professores mais inspiram os estudantes a construírem projetos de vida, na concepção dos estudantes e dos próprios professores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco:

Responder os itens pode levar os participantes desta pesquisa a sentir algum desconforto emocional, alteração comportamental ou emocional.

Benefício:

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam colaborar com a disciplina de Projeto de Vida, com a formação dos professores em relação ao tema e com o processo de construção do Projeto de Vida do estudante e do professor, assim como a valorização do papel do(a) professor(a) nesse processo. Embora a pesquisa seja realizada dentro de uma rede de ensino, sabe-se que o trabalho do professor é bastante solitário. Assim, se durante a entrevista os(as) professores(as) se sentirem ouvidos(as) e compreendidos(as) no que consideram conquistas e nos seus temores, incertezas e insatisfações isso pode gerar certo conforto psicológico. Além de poder suscitar a vontade de estudar tais temas para melhor compreendê-los.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Emenda E1

Trata-se de Emenda apresentada para adequação do protocolo de pesquisa às normas institucionais referentes à Lei Geral de Proteção de Dados-LGPD, tendo sido apresentados os seguintes documentos:

1. - Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade;
2. - Justificativa da ausência do Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais, conforme declaração abaixo:

"Visando adequar o projeto de pesquisa "O Papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública" estamos submetendo ao CEP os seguintes documentos para apreciação ética:

- a) Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade - pesquisador;
- b) Declaração de Responsabilidade, Compromisso e Confidencialidade – orientadora.

Endereço: Rua Professor Doutor Euríclides de Jesus Zerbini, 1516 - Bloco A32 - Térreo
Bairro: Parque Rural/Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.184.567

Com relação a ausência do documento "Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais", justifica-se que a coleta de dados da pesquisa em questão foi finalizada na primeira quinzena de dezembro de 2021 e a tabulação dos dados já está sendo feita. Não sendo mais possível entrar em contato com os participantes da pesquisa."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente emenda encontra-se nos padrões éticos exigidos por este comitê, sendo considerada aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para a presente emenda: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_187688_8_E1.pdf	16/12/2021 21:44:06		Aceito
Outros	pesquisadora_confidencialidade.pdf	16/12/2021 21:42:40	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	orientadora_confidencialidade.pdf	16/12/2021 21:42:02	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	emenda.pdf	16/12/2021 21:41:17	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	carta_comite_agosto.pdf	26/08/2021 14:36:50	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	tese_26_08_21.pdf	26/08/2021 14:35:35	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tese.pdf	26/08/2021 14:34:06	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euzébio de Jesus Zerbini, 1516 - Bloco A02 - Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cláudia **CEP:** 13.087-071
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.184.567

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	26/08/2021 14:33:43	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof.pdf	26/08/2021 14:29:49	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Cronograma	Cronograma_N.pdf	22/08/2021 17:13:22	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/05/2021 21:19:19	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	autorizacao_diretoriadeensino.pdf	11/05/2021 20:52:55	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	termosautorizacao.pdf	11/05/2021 20:52:04	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	Usodevsz.pdf	11/05/2021 20:48:41	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Outros	declaracao_custos_recursos.pdf	11/05/2021 20:41:11	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infraestrutura.pdf	11/05/2021 20:39:52	Anna Karolina Santoro Borges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 22 de Dezembro de 2021

Assinado por:
CARLOS ALBERTO ZANOTTI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 - Bloco A02 - Térreo
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br