

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

**CARLOS HENRIQUE FERREIRA DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**  
**SOBRE PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**CAMPINAS**

**2022**

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

**CARLOS HENRIQUE FERREIRA DA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**  
**SOBRE PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana-Zanon.

**CAMPINAS**

**2022**

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

370.7  
S586c

Silva, Carlos Henrique Ferreira da

Concepções de Professoras da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório / Carlos Henrique Ferreira da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

119 f.

Orientador: Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.

Dissertação (Mestrado em Psicologia ) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia , Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Estudo e Ensino. 2. Professores - Aspectos Psicologicos . 3. Ensino Público. I. Dellazzana-Zanon, Letícia Lovato. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia . III. Título.

CDD - 22. ed. 370.7

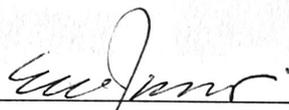
**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**  
**CARLOS HENRIQUE FERREIRA DA SILVA**  
**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**  
**SOBRE PROJETO DE VIDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação defendida e aprovada em 24 de fevereiro de 2022 pela  
Comissão Examinadora



---

Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana-Zanon  
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes de Araújo  
Universidade de São Paulo  
(USP-SP)

Dedico esta dissertação aos meus avós, Maria Ferreira da Silva (*in memoriam*), João Viana dos Santos (*in memoriam*), José Ferreira da Silva (*in memoriam*) e Maria de Lourdes da Conceição. Aos meus professores, que auxiliaram em minha formação e me encantaram pela Educação.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, pela disponibilidade, competência, incentivo, parcerias e por me auxiliar no meu processo de formação como pesquisador e docente. Agradeço a acolhida e a oportunidade de participar do seu grupo de pesquisa, desde a graduação, e por me encantar pela vida acadêmica.

Aos professores integrantes da banca de qualificação, Professora Doutora Elvira Cristina Martins Tassoni e Professor Doutor Wanderlei Abadio de Oliveira, pelas preciosas contribuições a minha pesquisa. Aos professores que aceitaram participar da banca examinadora desta dissertação, Professora Doutora Valéria Amorim Arantes de Araújo, Professor Doutor Cristian Zanon, Professora Doutora Elvira Cristina Martins Tassoni, Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo, Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo e Professor Doutor Wanderlei Abadio de Oliveira, pela disponibilidade. Especialmente, àqueles que promoveram reflexões para contribuir com meu trabalho.

Aos pais, Maria José Ferreira dos Santos e Silvano Ferreira da Silva, meus irmãos, Vanessa Ferreira Balbi e Rodolfo Ferreira da Silva, ao meu sobrinho, Kauã Ferreira, e todos os meus familiares por todo apoio e incentivo nesta trajetória acadêmica.

Aos meus amigos, Jefferson Lobato de Oliveira, Deivisson Dias Chagas, Matheus Henrique da Silva Rocha, Marie-Nelly Vieira, Fabíola Aliaga, Bruno Brentan, Patrícia Viotto, Ticianira Mira, Murilo Guimarães Borges, Débora Dutra, Fabiane Trombetta, Gabriel Pinto, Rômulo Lopes de Oliveira, Paula Laís, Kátia Silene Contessoto, Luciana Sbrocco, Gabriela Merlim, Henrique Camuzzo, Eliran Oliveira Neto e Arilton Neto pela amizade, apoio e por trilharem essa caminhada comigo. Vocês foram fundamentais nessa jornada.

Ao Jefferson Lobato de Oliveira, meu amigo, pelo apoio, incentivo e por todo o auxílio, diariamente, em toda essa trajetória.

Ao Matheus Henrique da Silva Rocha, meu amigo, pelo apoio, companheirismo, diálogos e parcerias desde a graduação e a participação no grupo de pesquisa.

À Anna Karolina Santoro Borges, minha amiga do grupo de pesquisa, pelo carinho, discussões, parcerias, pelo auxílio nas transcrições e por me alegrar e motivar a cada encontro e mensagem.

À Lidiane dos Santos Souza e Marcela Pereira de Sousa pelo auxílio e ajuda nas transcrições.

À Annelise Porto, minha amiga de turma e de grupo de pesquisa, pelo companheirismo e parcerias nesse tempo de mestrado.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões, parcerias e auxílio.

Aos coordenadores das escolas nas quais realizei a coleta desta pesquisa, pela acolhida e disponibilidade.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pela acolhida, carinho e abertura para compartilharem comigo suas experiências.

A todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento e apoio a minha pesquisa.

Esta pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.*

*(Paulo Freire, 1992).*

Silva, Carlos H. F. *Concepções de Professoras da Escola Pública sobre Projeto de Vida: um estudo exploratório*. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Campinas, 2022.

## Resumo

O projeto de vida é compreendido como um conjunto de metas, estabelecidas pelo sujeito, que serão desenvolvidas no decorrer de sua vida e lhe concedem sentido à vida. Estudos internacionais têm se dedicado a investigar as crenças e ideias de professores sobre projeto de vida e como eles podem auxiliar na construção de um projeto de vida. Contudo, apesar da constatação de que é importante que o professor: (a) tenha um projeto de vida; e (b) compreenda seu papel central na construção dos projetos de vida de seus alunos, poucos estudos nacionais buscaram conhecer o projeto de vida dos professores brasileiros e suas concepções sobre projeto de vida. As últimas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Base Nacional Comum Curricular determinaram que a temática projeto de vida fosse inserida na Ensino Fundamental II e Médio a partir de 2020. Por isso, o Governo do Estado de São Paulo incluiu o projeto de vida como componente curricular. O objetivo deste estudo consistiu em conhecer as concepções de projeto de vida de alguns professores de escolas estaduais que lecionam o componente curricular Projeto de Vida. Pretendeu-se conhecer (a) a experiência de lecionar projeto de vida durante a implementação do Inova Educação e (b) se esses professores têm um projeto de vida. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Participaram do estudo sete professoras que lecionavam o componente Projeto de Vida em duas escolas públicas, de grande porte, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, escolhida por conveniência. Foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos e o Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores, elaborados para este estudo. As professoras foram entrevistadas individualmente, on-line, e as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Os dados foram analisados por meio de análise temática. Foi seguido o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)* para assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa. Os resultados indicaram que as concepções das professoras sobre projeto de vida contemplaram dimensões do projeto de vida. Porém, tal dimensão foi contemplada quando as participantes foram questionadas sobre o projeto de vida delas. Foi possível conhecer a experiência das professoras de lecionar o componente Projeto de Vida, por meio do Inova Educação, e identificar possibilidades, desafios e contradições em relação a esse componente. Constatou-se que todas as professoras afirmaram ter um projeto de vida e que a docência fazia parte do projeto de vida da maioria delas. Assim, indica-se que, apesar das contradições da implementação do componente, da precarização do curso de formação oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo e de como a maioria das professoras escolheu lecionar Projeto de Vida pela necessidade de complementação de carga horária, o fato de a docência ser parte do projeto de vida delas torna essa tarefa mais significativa do ponto de vista do projeto de vida mais amplo delas. Portanto, são imprescindíveis formações, tanto nos cursos de licenciatura quanto em ações de formação continuada, para que os professores possam lecionar o componente Projeto de Vida na Educação Básica. Defende-se que a perspectiva formação que se propõe é pautada na reflexão, na troca entre os pares e na autoavaliação pelos docentes para a construção de um projeto coletivo da escola para o componente Projeto de Vida.

Palavras-chave: projeto de vida; trabalho docente; ensino público.

Silva, Carlos H. F. Public School Teachers' Conceptions on Life Purpose: an exploratory study. 2022. 119f. Dissertation (master's in psychology). Pontifical Catholic University of Campinas, Life Science Center. Postgraduate Program in Psychology, Campinas, 2022.

## **Abstract**

Life purpose is understood as a set of goals, established by the subject, which will be developed throughout his life and give him meaning to life. International studies have been dedicated to investigating the beliefs and ideas of undergraduate students and teachers about life purpose and how they can help in the construction of a life purpose. However, despite the finding that it is important that the teacher: (a) has a life purpose; and (b) understand their central role in the construction of their students' purposes in life, few national studies have sought to know the life purpose of Brazilian teachers and their conceptions about life purpose. The latest amendments to the Law of Guidelines and Bases for Education and the National Common Curricular Base determined that the life purpose theme should be inserted in Elementary School II and Secondary from 2020. Therefore, the Government of the State of São Paulo included the project of life as a curricular component. The objective of this study was to know the conceptions of life project of some teachers from state schools who teach the curricular component Life Purpose. It was intended to know (a) the experience of teaching Life Purpose during the implementation of Inova Educação and (b) if these teachers have a life purpose. A qualitative, exploratory research was carried out. The study included 7 teachers who taught the Life Purpose component in two large public schools in a city in the interior of the state of São Paulo, chosen for convenience. The Sociodemographic Data Questionnaire and the Semi-structured Interview Protocol for Teachers' Life Purpose, developed for this study, were used. The teachers were interviewed individually, online, and the interviews were recorded in audio and video. Data were analyzed using thematic analysis. The Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ) was followed to ensure the quality of qualitative research. The results indicated that the teachers' conceptions about life project contemplated dimensions of the life purpose. However, this dimension was considered when the participants were asked about their life purpose. It was possible to know the teachers' experience of teaching the Life Purpose component, through Inova Educação, and to identify possibilities, challenges and contradictions in relation to this component. It was found that all teachers claimed to have a life purpose and that teaching was part of the life purpose of most of them. Thus, it is indicated that, despite the contradictions in the implementation of the component, the precariousness of the training course offered by the Government of the State of São Paulo and the fact that most teachers chose to teach Life Purpose due to the need to complement the workload, the fact that teaching being part of their life purpose makes this task more meaningful from the point of view of their broader life purpose. Therefore, training is essential, both in undergraduate courses and in continuing education actions, so that teachers can teach the Life purpose component in Basic Education. It is argued that the proposed training perspective is based on reflection, exchange between peers and self-assessment by teachers for the construction of a collective school project for the Life purpose component.

Keywords: Life purpose; Teaching work; Public education.

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>12</b>
<b>1. Introdução</b> .....	<b>15</b>
1.1. Projeto de Vida .....	15
1.2. Projeto de Vida na Legislação Educacional Brasileira .....	18
1.3. Projeto de Vida na Escola .....	23
1.4. Projeto de Vida e Professores .....	27
1.5. Justificativa e Objetivos .....	31
<b>2. Método</b> .....	<b>33</b>
2.1. Delineamento .....	33
Participantes.....	33
2.2. Instrumentos.....	35
2.3. Procedimentos de Coleta de Dados.....	36
2.4. Procedimentos de Análise de Dados.....	37
2.5. Considerações Éticas .....	38
<b>3. Resultados e Discussão</b> .....	<b>40</b>
3.1. Análise Temática I – O que as professoras pensam ser Projeto de Vida.....	40
3.2. Análise Temática II – Das percepções e contradições do componente Projeto de Vida .....	43
3.3. Análise Temática III – Projeto de Vida das Professoras.....	63
3.4. Síntese dos Resultados e Discussão .....	73
<b>4. Considerações Finais</b> .....	<b>85</b>
<b>Referências</b> .....	<b>88</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>100</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>112</b>

## **Apresentação**

A presente dissertação é fruto das experiências acadêmicas vivenciadas em minha trajetória de formação. Trajetória essa que foi iniciada na graduação em Filosofia, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 2012. Assim, a partir das provocações filosóficas, meus questionamentos sobre o sentido da vida e o meu projeto de vida (PV) se intensificaram. Meu interesse pela área da Psicologia esteve presente em toda minha graduação, contudo preferi concluir a Filosofia e suas bases foram fundamentais para meu processo acadêmico e existencial. Ao final da graduação, decidi continuar minha formação no curso de Psicologia, na mesma Universidade. Foi, então, que me encantei pela pesquisa acadêmica e tive a oportunidade de ter aulas com professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Em 2017, no 5º período da graduação, comecei a participar do Grupo de Pesquisa Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, sob orientação da Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, e conhecer as possibilidades e desafios do mundo acadêmico na área da Psicologia. Ao longo de 3 anos participando do Grupo de Pesquisa, acompanhei alunos de iniciação científica, mestrandos e doutorandos, participei de congressos e eventos científicos e colaborei em estudos de iniciação científica, tendo participado na escrita de um artigo (Francisco et al., 2019) com membros do grupo de pesquisa, que foi publicado. Também pude colaborar em outros estudos na área de Psicologia Social com colegas e professores da graduação. Durante todo esse processo de estudos da temática de PV surgiram vários questionamentos e interesses de pesquisa e também pude pensar e repensar sobre o meu PV. Assim, ao final da graduação, decidi continuar minha jornada de estudos investigando sobre o PV de professores.

O estudo da relação entre PV e professores recorda minha experiência escolar, primeiro momento em que fui convidado a pensar sobre meu PV. Os professores foram importantes

figuras que me auxiliaram na construção do meu PV. Fui estagiário quando estava na licenciatura em Filosofia, acompanhei os desafios e identifiquei as potencialidades da prática docente. Nas experiências de estágios em Psicologia Escolar tive um maior contato com os professores da Educação Básica das escolas públicas, como estagiário em Psicologia. Assim, essas experiências formaram meu senso crítico e me revelaram as precarizações e o projeto político de desmonte da Educação pública.

Recentemente, as novas determinações dos documentos educacionais brasileiros determinaram que a temática PV seja inserida na Educação Básica. Diante disso, o Governo do Estado de São Paulo estabeleceu um componente curricular para se trabalhar a temática e realizou um curso de formação on-line para que professores de diversas áreas do conhecimento lecionem esse componente. A implementação desse componente iniciou-se no ano de 2020, no qual o mundo foi surpreendido pela pandemia de COVID-19 e todos os atores dos contextos educacionais, no mundo inteiro, foram desafiados a darem novas respostas para uma situação de saúde pública mundial. Além disso, o componente PV ainda está em construção do ponto de vista de seus conteúdos específicos, materiais didáticos e estratégias pedagógicas. Assim, lecionar esse componente, com o agravante da pandemia de COVID-19, apresenta-se como um grande desafio. Portanto, como profissional psicólogo, busquei conhecer em minha Dissertação as concepções dos professores que lecionam o componente curricular PV, a experiência de lecionar PV durante a implementação do Inova Educação e se esses professores têm um PV.

Ao longo do processo do mestrado, cursei as disciplinas obrigatórias e eletivas que me auxiliaram no amadurecimento e na melhoria de meu projeto de pesquisa e realizei o estágio de docência na graduação, importantíssimo para minha formação como docente. Juntamente com membros do grupo de pesquisa, participei de eventos e congressos científicos da Psicologia e da Educação, auxiliiei aos alunos de iniciação científica e alunos ouvintes e colaborei em diversas publicações (Borges et al., 2021, Dellazzana-Zanon et al., 2020, 2022, Leite et al.,

2021, Molas et al., 2021), sendo uma delas bastante vinculada ao tema desta dissertação (Dellazzana-Zanon et al., 2022).

Ao final do primeiro ano de mestrado, qualifiquei meu projeto de pesquisa com o auxílio da Professora Doutora Elvira Cristina Martins Tassoni e do Professor Doutor Wanderlei Abadio de Oliveira, que realizaram excelentes contribuições para minha pesquisa. Durante o primeiro semestre do segundo ano de mestrado também tive a alegria de ser orientado pelo Professor Doutor Wanderlei Abadio de Oliveira, por motivo da licença maternidade da Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon. Por fim, esta dissertação é fruto de uma longa jornada na qual fui auxiliado por muitas pessoas e rica em aprendizagens como ser humano e como pesquisador, que me tornaram quem eu sou.

## 1. Introdução

### 1.1. Projeto de Vida

A Psicologia tem se dedicado ao estudo da temática de projeto de vida (PV) desde os estudos desenvolvidos por autores clássicos do Desenvolvimento Humano como Piaget e Erikson (Dellazzana-Zanon et al., 2018)<sup>1</sup>. De acordo com a teoria piagetiana, no estágio operatório-formal, a partir do desenvolvimento das capacidades lógicas de pensar em hipóteses e por conceitos e em algo para além do concreto, o indivíduo amplia suas noções de tempo e espaço, o que propicia as condições para avistar o futuro e, portanto, para construir seu PV (Dellazzana-Zanon et al., 2018; Piaget, 1964/1978). Sob a perspectiva eriksoniana, na adolescência o indivíduo poderá integrar sua história e suas idealizações de futuro, tendo em vista planejar quem quer ser na vida adulta (Almeida & Pinho, 2008). Erikson (1968/1987) defende que ter êxito na resolução da crise de identidade é necessário e fundamental para a construção do PV do adolescente. Conforme esse autor, o PV é um elemento constituinte da identidade e do bem-estar do indivíduo, que adquire uma importante função na orientação dos seus principais objetivos. Diante disso, Erikson compreende que elaborar um PV é um exercício essencial de desenvolvimento (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Viktor Frankl (1959/2020) foi um dos pioneiros a tratar sobre esse assunto, tendo como tema principal de estudo o sentido na vida, que embora seja outro construto, é correlato ao PV. Esse autor defendia que todos os seres humanos são capazes de encontrar um sentido na vida e argumentava que o indivíduo descobre seu sentido na vida, o qual auxilia nos desafios e situações difíceis da vida. Para esse autor, para se pensar o sentido na vida é fundamental refletir sobre questões existenciais.

Atualmente, a adolescência continua sendo compreendida como um período profícuo para a construção do PV (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Hill & Burrow, 2020; Kiang et

---

<sup>1</sup> Esta dissertação seguiu as normas da 7ª edição da *American Psychological Association* (APA).

al., 2020) e constata-se que os adolescentes são capazes de construí-los (Damon et al., 2003). Diante disso, a elaboração do PV pode trazer diversos benefícios ao adolescente (Bronk, 2014; Mcknight & Kashdan, 2009), contribuir para a escolha de comportamentos saudáveis (Abramoski et al., 2018; Damon, 2009; Hill & Burrow, 2020; Machell et al., 2015).

No entanto, elaborar uma definição de PV mostra-se um desafio no contexto científico contemporâneo, haja vista não existir um consenso entre os pesquisadores nacionais sobre a definição desse conceito (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters et al., 2018). O descritor mais utilizado para a temática na literatura internacional é *purpose* (Abramoski et al., 2018; Damon et al., 2003; George & Park, 2013; Machell et al., 2015; Martela & Steger, 2016; Mcknight & Kashdan, 2009; Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016) e a tradução na língua portuguesa mais apropriada para tal descritor, no sentido dado por Damon (2009), consiste em “projeto” com a adição do predicado “vital”, ou seja, “projeto vital”, haja vista se referir ao essencial à vida de uma pessoa (Araújo, 2009).

A definição elaborada por Damon et al. (2003) se apresentou como a mais utilizada na literatura internacional e nacional (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters et al., 2018). Para tais autores, PV seria “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (p. 121). Isto é, o PV consiste em um instrumento organizador de planejamento de uma ação ou atividade que tenha como objetivo a busca da felicidade individual e coletiva, no sentido de ser uma ação que tenha uma preocupação e um retorno social (Damon et al., 2003, Damon, 2009, Tirri et al., 2016). Nesse sentido, o PV concede um sentido para a vida do sujeito e contém um objetivo final, para o qual a pessoa se direciona a partir de suas ações (Damon, 2009).

Mcknight e Kashdan (2009, p. 242) conceituam PV como “um objetivo de vida central e auto-organizado que organiza e estimula metas, gerencia comportamentos e fornece um sentido à vida”. O PV orienta decisões e ações cotidianas, correspondendo, metaforicamente:

(a) a uma bússola e está entrelaçado à sua identidade e comportamento (Mcknight & Kashdan, 2009; Kiang et al., 2020); (b) a uma bússola de autorregulação (Moran, 2017); (c) a um farol (Damon, 2009); e (d) a um farol moral (Tirri et al., 2016). George e Park (2013, p. 371) também definiram PV como “um senso de objetivos centrais, direção na vida e entusiasmo em relação ao futuro”. Diante disso, apesar de particularidades na conceituação, pode-se inferir que esses pesquisadores concordam que o PV consiste em objetivos e metas do indivíduo direcionados ao futuro, que oferecem significado às suas ações no presente e sentido à sua vida (Martela & Steger, 2016).

No Brasil, D’Autea-Tardeli (2010, p. 61) propôs que o PV é “uma estrutura psicológica, que reflete as direções centrais do indivíduo, que determinam sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta”. Leão et al. (2011, p. 1071) definem o PV como “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Conforme Dellazzana-Zanon (2016, p. 9), o PV é compreendido como “o conjunto de metas que o indivíduo estabelece para si próprio e o desenvolvimento de metas ao longo da vida, o qual: (a) é construído com base no contexto cultural em que o esse indivíduo está inserido, (b) dá sentido para a sua vida, e (c) pode ou não incluir outras pessoas” (Dellazzana-Zanon, 2016, p. 9). Assim, para tais autores, o PV é comparado a um plano de ação individual, orientado às dimensões da vida do sujeito, compreende um período, tem uma dinamicidade e é originado com base no contexto social e cultural de cada adolescente. Diante disso, para os autores nacionais supracitados, o PV está relacionado à atuação na realidade individual e social dos adolescentes, sendo elemento orientador de suas escolhas e ações, sobretudo, que apresentam impacto em seu futuro.

Sousa e Alves (2019) realizaram uma revisão bibliográfica de dissertações na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), visando discutir as concepções de PV

constantes nesses trabalhos. Tais autoras concluíram que, nos trabalhos analisados, o PV é compreendido como decorrência da construção do sujeito na sociedade e implicado por suas questões sociais, culturais e históricas. Portanto, apesar das diferenças conceituais supracitadas, para esta pesquisa, foi empregada a definição de PV de Damon et al. (2003), por ela ter fundamentado os estudos de Quinn (2016) e Moran (2016), os quais foram a inspiração para a elaboração do Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores (Apêndice A), instrumento elaborado especificamente para esta pesquisa. Após a delimitação conceitual realizada, são apresentados a seguir os documentos legais da Educação Brasileira e as determinações acerca do ensino de PV no Ensino Fundamental e Médio.

## **1.2. Projeto de Vida na Legislação Educacional Brasileira**

No Brasil, a educação é garantida como um direito fundamental pela Constituição Federal (CF) de 1988, sob responsabilidade do Estado e da família (Brasil, 1988; Cury, 2018). A CF previu um Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 10 anos (Brasil, 1988) e, concomitantemente, foi iniciado o processo para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), finalizada e aprovada somente 8 anos depois (Cury, 2016). Além disso, seu processo de construção e tramitação foi marcado por uma série de discussões e disputas discursivas de concepções de educação, durante um longo período (Cury, 2016; Saviani, 1997/2011), e contou com a participação ativa de órgãos governamentais e não governamentais como, por exemplo, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Cury, 2016).

A LDB, Lei nº 9.394/96, deu cumprimento ao PNE previsto na CF, consiste no mais importante documento legal da educação brasileira e abarca a todos os níveis da educação do país (Brasil, 1996; Cury, 2016; Saviani, 1997/2011). No texto final dessa lei, a educação é concebida como um fenômeno complexo cujo processo formativo que compõe tal fenômeno se dá em diversos espaços e instituições sociais nos quais estão inseridas as pessoas em

desenvolvimento (Brasil, 1996; Cury, 2016). Além do mais, a versão final da LDB foi amplamente discutida por teóricos da educação (Demo, 1997; Saviani, 1997/2011; Cury, 2016).

Recentemente, a temática PV ganhou destaque nos documentos educacionais contemporâneos, sobretudo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) e na Lei 13.714/2017 (Brasil, 2017b), conhecida como Lei de Reforma do Ensino Médio (EM), que alterou a LDB. A BNCC definiu um conjunto de conteúdos fundamentais para níveis da Educação Básica, foi prevista no PNE e seu texto final foi publicado em 2017 (Brasil, 2017a). Assim, a BNCC consiste em uma referência nacional obrigatória em relação ao currículo.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, os quais eram apenas recomendações às entidades de ensino, destaca-se que a BNCC contém orientações e determinações obrigatórias para a Educação Brasileira que deveriam ser implementados até o ano de 2020 e os conselhos estaduais e municipais da Educação são responsáveis pela fiscalização das instituições de ensino (Brasil, 2017a). No entanto, é interessante sublinhar que a BNCC é um ato normativo e não tem força legal de norma, isto é, é um documento que cria as formas procedimentais do cumprimento da lei e orienta a sociedade de como se comportar diante dessa lei, mas não equivale ao valor jurídico de uma lei (Ferraz Júnior, 1988/2016). Assim, de acordo com a BNCC, assume-se que seu objetivo consiste na promoção da formação humana integral dos estudantes brasileiros e que seus fundamentos pedagógicos têm como foco o desenvolvimento de competências, estabelecido desde a LDB (Brasil, 2017a).

Em contrapartida, a BNCC e a reforma do EM têm sido criticadas por pesquisadores brasileiros contemporâneos, especialmente, da área da Educação (Michetti, 2020). Segundo Branco et al. (2018) e Marsiglia et al., (2017), a BNCC efetiva e consolida interesses das políticas neoliberais, as quais privilegiam a soberania do modo de produção capitalista e estão atreladas aos interesses mercadológicos e empresariais, conseqüentemente favorecendo a

precarização do ensino brasileiro. Saviani (2016) afirma que a BNCC segue uma lógica de formação focada na qualificação profissional, em detrimento de uma educação integral, que tenha por objetivo o desenvolvimento do estudante em todas as suas potencialidades e a instrumentalização desses sujeitos para o exercício da cidadania.

Michetti (2020) evidenciou as disputas discursivas acerca da legitimação e da crítica à BNCC, a partir dos pressupostos teóricos das Ciências Sociais. A autora apresentou os argumentos do Movimento pela Base e o discurso dos legitimadores da BNCC e, posteriormente, as críticas à necessidade de uma base curricular, ao seu conteúdo e ao processo de elaboração do documento. Assim, a pesquisadora conclui que para discussão de disputas sociais complexas como as da BNCC é pertinente uma abordagem multidimensional.

Costa e Silva (2019) analisaram os textos, interesses e objetivos da BNCC e a reforma do EM fundamentados no posicionamento de importantes entidades nacionais da Educação. Tais autores concluíram que as alterações propostas por esses documentos se apresentam como preocupantes, haja vista as frequentes investidas à escola pública de grupos do mercado educacional privado e de movimentos conservadores como, por exemplo, o Escola sem Partido. Costa e Silva (2019) e Mendonça e Fialho (2020) destacaram o caráter autoritário da Medida Provisória, que se tornou a Lei que instituiu a reforma do EM (Brasil, 2017), haja vista não transcorrer o ordenamento jurídico à área da Educação, conforme determinado na CF e na LDB, o que dificultou a colaboração de associações educacionais brasileiras na construção da reforma.

Marcelino et al. (2020) e Mendonça e Fialho (2020) evidenciaram como características do processo de construção da reforma do EM a falta de diálogo com associações da área da Educação e a ausência de sua articulação com os outros níveis educacionais. Reyes e Gonçalves (2020) afirmaram que a criação de itinerários formativos proposta pela reforma, foi concebida para atender os interesses das industriais e do mercado de trabalho, em prejuízo da formação

integral do sujeito. Conforme Ferreira et al. (2020) e Reyes e Gonçalves (2020), diante das desigualdades sociais brasileiras, os estudantes de escolas públicas correm o risco de serem os mais prejudicados pela organização do currículo em itinerários, pois muitos deles terão suas escolhas restritas às possibilidades ofertadas nas escolas e à disponibilidade de frequentar escolas de tempo integral ou no período noturno devido à necessidade de se inserirem no mercado de trabalho.

Em relação a inserção da temática PV na BNCC, destaca-se a sexta competência geral da Educação Básica da BNCC que consiste em:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9).

Nas citações da BNCC, e conforme o discurso presente no documento, a construção do PV tem sido associada ao exercício da ética e da cidadania, à síntese dos conteúdos aprendidos e das competências desenvolvidas durante o processo educacional (Brasil, 2017a; Brasil, 2017b). Nesse sentido, a Lei 13.714 de 2017, no parágrafo 7º do Art. 35-A, dispõe que “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” (Brasil, 2017b). Diante disso, a União e os estados brasileiros têm planejado e efetivado estratégias educacionais para a implementação das determinações da BNCC quanto à inserção da temática PV na Educação Básica. Na esfera nacional, a União, por meio do Ministério da Educação, abriu o processo de avaliação e aquisição de obras didáticas que tratam da temática PV (Brasil, 2019a).

Em âmbito estadual, por exemplo, o Governo do Estado de São Paulo incluiu o PV como componente curricular, a partir de 2020, por meio do Programa Inova Educação (2021).

Esse Programa, elaborado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, foi implantado nas escolas do Programa de Ensino Integral nos anos de 2018 e 2019 (Goulart & Alencar, 2021). De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), tal Programa apresenta inovações para que as atividades educativas estejam em maior conformidade à missão, aos desejos e às realidades de cada estudante (Inova Educação, 2021). Dentre as diversas propostas do Programa, há a inclusão de três novos componentes curriculares, a saber, PV; Tecnologia e Inovação; e Eletivas.

Conforme a Seduc-SP, o componente Tecnologia e Inovação tem como objetivo auxiliar os estudantes a utilizarem as tecnologias de forma consciente e responsável e visa tornar as tecnologias como recursos para a elaboração de projetos pessoais. O componente PV tem por finalidade auxiliar os estudantes em seu planejamento na escola e do seu futuro. Tal componente é composto por um conjunto de atividades e oficinas que pretendem apoiar o discente no desenvolvimento da gestão de seu tempo, da organização pessoal, do compromisso com a comunidade e de perspectivas objetivas de longo alcance. As Eletivas são componentes curriculares interdisciplinares que abrangem diversas temáticas das áreas do conhecimento, ofertados pelos docentes da escola e escolhidos semestralmente pelos estudantes. Assim, o Governo estadual tem desenvolvido diversas ações de formação para os professores da rede estadual lecionarem esses novos componentes (Inova Educação, 2021). Diante das novas determinações educacionais supracitadas, são destacados a seguir estudos que tratam do ensino de PV na escola, seus benefícios, desafios e possibilidades.

Não obstante, Goulart e Alencar (2021) apresentam críticas à elaboração e à construção do Inova Educação, alegando ser um programa de base empresarial para a formação do trabalhador mais adaptado ao mercado de trabalho. Russo (2021) destaca que o Inova promove um ensino mais limitado à classe trabalhadora e produz o fracasso das escolas públicas, por causa da precarização da formação docente, da estrutura insuficiente do programa e pela

ausência da intencionalidade crítica do novo currículo. Segundo essa autora, tal fracasso abre espaço para a legitimação de políticas públicas educacionais que atendem às demandas empresariais.

De acordo com Pereira e Dellazzana-Zanon (2021), a experiência de supervisão de estágio na área da Educação na graduação em Psicologia, realizado em uma escola pública durante a pandemia, indicou que a formação disponibilizada aos professores para lecionarem PV é falha e que os docentes relataram não se sentirem preparados para ministrar o componente. Esses autores afirmaram que, igualmente, o interesse dos estudantes das escolas públicas diante do componente revelou-se como mínimo.

### **1.3. Projeto de Vida na Escola**

De acordo com a literatura internacional (Bronk, 2014; Bundick & Tirri, 2014; Hill & Burrow, 2020; Kiang et al., 2020; Malin, 2018; Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016) e nacional (Araújo et al., 2016, 2020; Dellazzana-Zanon et al., 2018, 2022; Nascimento, 2006), o ambiente escolar é propício para o desenvolvimento do PV, especialmente, para os adolescentes. Constatou-se também que o contexto afetivo, construído pelos pais/responsáveis e professores para os adolescentes, pode ser determinante para o envolvimento dos alunos em atividades escolares de desenvolvimento de PV (Kiang et al., 2020).

Neste sentido, quando se investiga o ensino de PV nas escolas é imprescindível considerar os contextos culturais, sociais e emocionais dos estudantes (Kiang et al., 2020). Além disso, a promoção de atividades para a construção dos projetos de vida pode ser realizada para estudantes de todas as condições sociais, tornando-se um fator de resiliência para os estudantes (Machell et al., 2015). Nesse sentido, atividades que promovam a construção de projetos de vida na escola auxiliam os estudantes no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Tirri et al., 2016).

Para tal finalidade de educação, chamada na literatura como educação ou ensino com propósito<sup>2</sup>, os estudantes desenvolvem suas atividades escolares tendo como princípio uma compreensão do significado e do sentido da realização dessa atividade para sua formação e para seus propósitos pessoais, o que favorece a elaboração de um significado pessoal para a realização de seus estudos e promove maior engajamento e motivação nas atividades escolares (Bundick & Tirri, 2014; Bronk, 2014; Tirri et al., 2016; Malin, 2018; Yeager & Bundick, 2009). Assim, a proposta do ensino com propósito revela-se como um modo de lidar com a falta de motivação dos alunos, realidade vivenciada em diversos contextos educacionais em âmbito mundial (Bronk, 2014). Nessa proposta educacional, constata-se que a promoção de reflexões com os estudantes para que construam um significado pessoal para seus estudos, os tornaram mais interessados, engajados e disponíveis para os desafios que se apresentam na vida escolar (Bronk, 2014; Malin et al., 2014). Nesse sentido, segundo Malin (2018), é importante que os conteúdos curriculares estejam atrelados aos interesses dos estudantes e aos contextos pessoais e sociais deles. Para essa autora, os projetos com propósito têm por objetivo ensinar como os adolescentes podem perseguir um PV, instrumentalizando-os a utilizarem seus recursos para se engajarem aos propósitos que são significativos para eles.

De acordo com Kiang et al. (2020), o ensino de PV pode fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos à escola, o que pode promover melhorias para o desenvolvimento dos estudantes na sala de aula e para toda a comunidade escolar. Assim, para esses autores, utilizar os contextos escolares para o auxílio na construção do PV dos adolescentes, pode ajudá-los a desenvolverem melhores estratégias de enfrentamento de desafios e maneiras de contribuir, significativamente, com suas famílias, comunidade e sociedade. O apoio escolar também pode ser fundamental para os alunos que estão em processo de compreender seus objetivos de vida e necessitam definir como podem se engajar em direção a eles (Bronk, 2014). Nesse sentido, a

---

<sup>2</sup> Tradução livre do autor para *purposeful education*.

literatura internacional sugere que uma abordagem mais holística para o apoio do desenvolvimento de projetos de vida no espaço escolar pode ser muito benéfica aos adolescentes (Kiang et al., 2020; Quinn, 2016). Tal abordagem, pode ser efetivada na escola, por exemplo, estabelecendo um ambiente de confiança para os estudantes e disponibilizando professores capacitados para o ensino da construção de PV (Kiang et al., 2020). Além disso, a escola pode oportunizar que os adolescentes problematizem os papéis sociais que poderão vivenciar e assumir no futuro e pensem sobre como podem contribuir com a sociedade (Malin, 2018).

No âmbito da literatura nacional, os adolescentes compreendem que a escola é um ambiente importante para provocá-los e auxiliá-los na construção de seus projetos de vida (Nascimento, 2006). Em revisão sistemática da literatura nacional, no período de 2004 a 2014, Vieira e Dellazzana-Zanon (2020) constataram, do ponto de vista dos objetivos, a existência de três grupos de publicações. O primeiro grupo reuniu os estudos que buscaram compreender os significados conferidos pelos adolescentes ao PV. Basicamente, esse grupo teve como resultado um conjunto de pesquisas que tratavam sobre as opiniões e percepções dos adolescentes sobre o PV, as diferenças entre representações sociais de estudantes de escola pública e particular e como adolescentes que trabalham pensam o que querem para seu futuro. O segundo grupo foi composto por estudos que investigaram o PV como parte de processos de orientação profissional e teve como resultados estudos que trataram da relação entre os conteúdos acadêmicos e a vida profissional. O terceiro grupo de produções agrupou pesquisas que investigaram o impacto de medidas socioeducativas no PV dos adolescentes e jovens. Desse grupo, o resultado que sobressai é que os estudos questionam e investigam a eficiência das medidas socioeducativas. Já, em relação ao delineamento dos estudos da revisão em questão, identificou-se a prevalência de estudos qualitativos com uso de entrevistas semiestruturadas e

oficinas. Por fim, as autoras concluíram a necessidade da construção de instrumentos quantitativos cujo foco seja acessar projetos de vida de adolescentes brasileiros em larga escala.

Dellazzana-Zanon et al. (2018) realizaram uma revisão de literatura não sistemática, com base nos estudos brasileiros de 2008 a 2018 sobre PV no âmbito escolar. Os resultados da busca realizada por essas autoras, evidenciaram a existência de dois grupos de produções científicas. O primeiro grupo reuniu estudos que pretenderam conhecer a opinião e percepção dos adolescentes sobre PV. Em síntese, os resultados desse conjunto de estudos evidenciaram (a) as dificuldades dos alunos elaborarem projetos de vida que tinham contribuições para a sociedade, (b) o impacto que as representações sociais dos alunos de escolas públicas e particular têm no pensamento sobre o futuro e (c) que alunos que tinham PV eram mais motivados e usavam melhor das estratégias de estudo. Já, o segundo grupo reuniu artigos que investigaram o PV como um elemento integrante de um processo de orientação profissional. Os resultados desse grupo consistiram na identificação (a) de competências necessárias para que os adolescentes pudessem alcançar seus anseios pessoais e profissionais, (b) da implicação que escolhas têm para a concretização do PV e (c) da importância do trabalho e da família para os adolescentes (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

De acordo com Dellazzana-Zanon et al. (2022), os adolescentes que participam de pesquisas sobre PV gostam de refletir sobre a temática, pois esses espaços promovem discussões que possibilitam aos estudantes pensar em como podem contribuir com a sociedade. De acordo com esses autores, as novas determinações da legislação educacional brasileira são válidas ao garantir um espaço na sala de aula para que os adolescentes possam refletir sobre o PV. Assim, tal proposta pedagógica pode contribuir para o aumento do engajamento escolar e para melhorar as condições de desenvolvimento dos adolescentes brasileiros (Dellazzana-Zanon et al., 2022).

No entanto, a produção nacional sobre o ensino de PV na escola ainda é mínima (Araújo et al., 2020), o que indica a necessidade da realização de mais estudos sobre a temática (Dellazzana-Zanon et al., 2018), sobretudo, em um contexto de implementação da construção do PV na Educação Básica, em conformidade com as determinações da BNCC (Brasil, 2017a; Brasil, 2017b). Diante disso, é fundamental que as pesquisas busquem responder aos complexos contextos educacionais brasileiros, marcados por desigualdades sociais e econômicas (Guzzo & Ribeiro, 2019). Isto posto, considerando-se que (a) a construção de PV no contexto escolar pode beneficiar tanto os estudantes quanto os professores, na sala de aula e para além desse espaço (Kiang et al., 2020), e (b) a possibilidade da escola fornecer professores capacitados para o auxílio dos alunos na realização de tal tarefa (Bundick & Tirri, 2014), serão apresentados a seguir estudos que tratam, especificamente, do ensino de PV e os docentes.

#### **1.4. Projeto de Vida e Professores**

Estudos internacionais têm se dedicado a investigar as crenças e ideias de estudantes de licenciatura e professores sobre PV e como os docentes podem auxiliar os alunos construção de um PV (Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016). Moran (2016) realizou um estudo sobre como os professores identificavam possibilidades e desenvolviam práticas de ensino de PV no cotidiano da sala de aula. Participaram dessa investigação 85 professores da região da Nova Inglaterra, nos Estados Unidos. Os resultados desse estudo indicaram a existência de diferentes grupos de professores: (a) aqueles que ensinavam PV como um conteúdo acadêmico independente ou promoviam atividades, essencialmente, relacionadas à orientação profissional ou de carreira, tais como a realização de testes de interesse profissional na sala de aula e o auxílio aos alunos para restringirem seus interesses às áreas profissionais; (b) os que se percebiam como modelos e exemplos para os alunos, tendo seu PV como norteador de sua prática de ensino; (c) aqueles que conduziam atividades que ajudavam os alunos a desenvolverem um significado pessoal para seus projetos de vida e estavam preocupados no

impacto que tais projetos teriam para a comunidade e a sociedade; e (d) os que criavam oportunidades para que os alunos aprendessem a alcançar seus propósitos e objetivos, por meio de situações de aprendizagens conduzidas pelos próprios estudantes. Diante disso, tal pesquisadora concluiu que a concepção desses professores sobre PV direcionava sua postura pedagógica no ensino de PV na sala de aula (Moran, 2016).

Corroborando os resultados do estudo anterior, Bundick e Tirri (2014) investigaram as percepções dos alunos sobre (a) o papel que os professores podem desempenhar na promoção do PV em seus alunos na adolescência e (b) as competências do professor que facilitam o ensino de PV. Participaram desse estudo 381 estudantes estadunidenses e 336 estudantes finlandeses, de 13 a 18 anos. Os resultados desse estudo mostraram que a maioria dos estudantes consideravam os professores como modelos e percebiam seus professores tanto como fonte de inspiração em relação à apropriação dos conteúdos formais de ensino, quanto como modelos de desenvolvimento pessoal. Portanto, os autores deste estudo afirmam a importância dos professores estarem esclarecidos quanto ao significado pessoal de suas escolhas e os propósitos primordiais de suas vidas (Bundick & Tirri, 2014).

Nesse sentido, Quinn (2016) investigou as crenças dos professores de escolas secundárias dos EUA sobre PV. Participaram dessa investigação 9 professores do Texas, no Estados Unidos, sendo 6 professores de escolas públicas e 3 de escolas particulares. Os resultados desse estudo confirmaram que ter um significado pessoal para o ensino de sua disciplina e clareza de como os alunos podem contribuir com a sociedade a partir do que aprendem são meios potentes dos professores auxiliarem os estudantes na construção de seus projetos de vida. Assim, essa autora percebeu que, em geral, os professores desejavam, intensamente, que os alunos vivam uma vida com significado pessoal.

Conforme Tirri e Kuusisto (2016), a partir dos estudos americanos e finlandeses acerca de estudantes de licenciatura e professores, pode-se inferir que um professor é uma figura

central para o desenvolvimento de PV dos adolescentes. Em estudo realizado por essas autoras, com 372 estudantes de licenciatura finlandeses, conclui-se que: (a) a maioria deles pensa ter encontrado seu propósito de vida, embora ainda se mostrem pouco decididos, abertos para novas ideias e preparados para mudar seu PV; (b) o segundo maior grupo foi o dos que têm um PV, aqueles que encontraram um objetivo a longo prazo e tinham um compromisso com o ensino; e (c) a minoria desses estudantes ainda estavam procurando seu PV. Já, em estudo supracitado com os estudantes estadunidenses e finlandeses, constatou-se que as habilidades e capacidades dos professores para planejarem o futuro, definirem metas e objetivos, analisarem as possíveis consequências de suas ações podem ter impacto no modo como seus alunos julgam ter um PV (Bundick & Tirri, 2014). Portanto, revela-se como importante que os professores pensem sobre seu PV (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

Em estudo com 200 professores que lecionavam na região da Nova Inglaterra, nos Estados Unidos, o qual teve por objetivo investigar o PV dos professores e como era a prática deles em ensinar a busca de projetos de vida aos seus alunos, Moran (2016) constatou que a maioria dos professores considerou que ser professor era parte de seu PV. De acordo com essa autora, a maioria dos participantes afirmou que a escola foi uma grande influência positiva para o desenvolvimento de seus projetos de vida e que seus professores foram fonte de inspiração e modelos para escolherem a profissão de docente. Contudo, uma pequena parcela desses professores afirmou não ter claro seu PV e não se sentir instrumentalizados com um repertório verbal adequado para auxiliar seus alunos a construírem seus projetos de vida na sala de aula (Moran, 2016).

Diante disso, os professores podem auxiliar os estudantes a elaborarem contribuições à sua comunidade, haja vista poderem assumir uma posição de mediadores entre o desenvolvimento e a construção do PV dos adolescentes com a sociedade (Araújo et al., 2016), na medida em que ocuparem um lugar central na vida de seus alunos (Dellazzana-Zanon et al.,

2018, 2020; Bundick & Tirri, 2014; Tirri & Kuusisto, 2016). Além disso, sabe-se que o ensino de projetos de vida na escola pode beneficiar tanto os estudantes quanto os professores (Kiang et al., 2020). Assim, alguns exemplos de ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas para a promoção de PV na escola são: (a) a criação de um mapa pessoal dos alunos, no qual conste os que vivenciaram no passado, percebendo como tais acontecimentos se unificaram na identidade do adolescente, e fazer uma prospecção para daqui a 5, 10 e 20 anos; (b) convidar os alunos a realizar um exercício de visualização de um “futuro ideal” e pedir que planejem retrospectivamente como será esse futuro idealizado; e (c) motivar os alunos para que organizem e liderem uma feira de profissões (Moran, 2016).

Nesse sentido, ao que se refere aos formadores e cursos de formação de professores, constata-se que é fundamental que os estudantes de licenciatura sejam capacitados para o ensino de PV (Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri et al., 2016; Tirri & Ubani, 2013; Tirri, 2018). Assim, por exemplo, podem ser promovidos espaços e momentos durante os cursos de graduação para que os estudantes de licenciatura reflitam sobre seus objetivos, os significados pessoais da realização de seus propósitos e, conseqüentemente, seu PV (Tirri & Ubani, 2013). Contudo, de acordo com Araújo et al. (2020), essa reflexão sobre PV nos cursos licenciatura ainda não ocorre, sobretudo, porque a maioria desses cursos: (a) estão precarizados; (b) são fundamentados em um modelo de ensino tradicional, que remonta às práticas pedagógicas do século XIX; e (c) não contemplam o eixo de formação ético-política dos futuros docentes, que é essencial para as atividades de construção do PV. Para esses autores, essas razões apresentadas são somadas à baixa remuneração e à desvalorização social dos docentes, o que ocasiona evasão dos estudantes de licenciatura e, conseqüentemente, falta de profissionais qualificados para a implementação de políticas públicas para benefício da Educação Brasileira.

Por fim, é de suma importância que os professores tenham claro quais são seus projetos de vida, que a docência faça parte desse projeto e que eles percebam seu papel na construção

do PV de seus alunos (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Em contrapartida, constatou-se que poucos estudos nacionais (Pinheiro, 2019; Pinheiro & Silva, 2020) buscaram conhecer o PV dos professores brasileiros e suas concepções sobre PV. Isso posto, identificou-se uma lacuna na produção científica brasileira, a qual esta pesquisa pretende responder.

### **1.5. Justificativa e Objetivos**

Nos últimos dez anos, constatou-se a existência de estudos sobre o ensino de PV nas escolas na literatura internacional (Bronk, 2014; Bundick & Tirri, 2014; Hill & Burrow, 2020; Kiang et al., 2020; Malin, 2018; Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016) e nacional (Araújo et al., 2016; Dellazzana-Zanon et al., 2018). Em contrapartida, apesar de ter aumentado o número de pesquisas sobre PV no Brasil, o número de estudos que têm como foco os professores e cujo objetivo seja conhecer as concepções dos professores sobre PV e o papel desses profissionais na construção de projetos de vida dos estudantes ainda é escasso (Pinheiro, 2019; Pinheiro & Silva, 2020). Diante disso, justifica-se a importância de se pesquisar sobre esse aspecto específico da temática de PV.

Além disso, em 2017, a BNCC (Brasil, 2017a) e a Lei 13.714/2017 (Brasil, 2017b), que alterou a LDB (Brasil, 1996), determinaram que o ensino de PV seja implementado nas escolas da Educação Básica de todo o país, até o ano de 2020. Assim, em âmbito nacional, a União abriu o processo de avaliação e aquisição de obras didáticas que tratam da temática de PV (Brasil, 2019a) e, na esfera estadual, o Governo do Estado de São Paulo incluiu o PV como componente curricular (Inova Educação, 2021). Por motivo dessas últimas alterações na legislação educacional do EM, de acordo com o Governo Estadual, as escolas têm recebido formação para os professores, tendo em vista fornecer recursos teóricos e pedagógicos para auxiliarem os alunos na construção do PV (Inova Educação, 2021). Outro aspecto importante é que os professores e os pais/responsáveis dos alunos têm se interessado mais sobre o tema (Damon, 2009).

Atualmente, o estudo de PV na escola tem interessado a comunidade científica brasileira, haja vista o reconhecimento do contexto escolar como espaço promotor de desenvolvimento (Dellazzana-Zanon et al., 2018) e ambiente importante para a estimulação do PV (Nascimento, 2006). Diante disso, defende-se que os adolescentes são capazes de construir um PV (Damon et al., 2003), apesar de não ser uma tarefa simples (Damon, 2009; D’Aurea-Tardeli, 2009; La Taille, 2009; Margulis, 2001). Portanto, é importante que os pais/responsáveis e os professores motivem os adolescentes a pensar sobre sua missão no mundo e os encorajem a seguir seus anseios (Dellazzana-Zanon et al., 2018; Damon, 2009; Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016).

Por último, salienta-se que a justificativa de tal pesquisa ter sido realizada no grupo de estudos “Psicologia da Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente” se dá porque refletir sobre a relação entre PV e professores pode beneficiar, significativamente, os adolescentes (Bronk, 2014; Damon, 2009; Kiang et al., 2020; Minehan et al., 2000). Isto posto, o presente estudo teve por questão de pesquisa, “Qual a concepção de projeto de vida dos professores que lecionam o componente Projeto de Vida?”, e por objetivo conhecer as concepções de PV de alguns professores de escolas estaduais que lecionam o componente curricular PV. Pretendeu-se conhecer (a) a experiência de lecionar PV durante a implementação do Inova Educação e (b) se esses professores têm um PV.

## **2. Método**

### **2.1. Delineamento**

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, a qual teve por objetivo a descrição de processos (Breakwell & Rose, 2010/2016) e o aprofundamento da compreensão dos fenômenos estudados (Silveira & Córdova, 2009). Do ponto de vista dos objetivos, foi uma pesquisa de caráter exploratório (Gil, 2002), haja vista o interesse de proporcionar uma maior familiaridade com a temática de Projeto de Vida (PV) no contexto da educação brasileira.

A técnica de coleta de dados utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi a entrevista. Conforme Breakwell et al. (2010/2016), a entrevista é um importante instrumento de pesquisa para diversos tipos de estudos sociais, pois não se limita a uma teoria e é adaptável no que se refere ao seu formato e a sua função. De acordo com esse autor, a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa é a principal característica dessa técnica. Optou-se pela técnica de entrevista por ela oportunizar uma rica coleta de informações e explorar temas pouco estudados e, de forma específica, pela entrevista semiestruturada para proporcionar maior fluidez na interação entre pesquisador e participante (Breakwell et al., 2010/2016).

### **Participantes**

Participaram deste estudo professores que lecionaram o componente PV de duas escolas públicas, estaduais, de grande porte, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, escolhidas por conveniência. Os critérios de inclusão foram: (a) ser professor(a) de escola pública e (b) lecionar o componente PV. O critério de exclusão foi o participante não responder, integralmente, os instrumentos do estudo em questão. Constatou-se que são apresentados os resultados das entrevistas somente com professoras, contudo o sexo biológico não foi um critério intencional, mas um resultado da coleta de dados. O grupo de professores convidados para participar da pesquisa foi composto por quatro professoras e um professor da Escola I e cinco professoras da Escola II, porém as gravações em áudio e vídeo de duas entrevistas, de um

professor da escola I e de uma professora da escola II, apresentaram problemas técnicos que impossibilitaram a utilização de tais dados. Portanto, o número de participantes final deste estudo foi de sete professoras.

**Tabela 1**

*Descrição das Participantes*

Participante	Escola	Idade	Licenciatura	Pós-graduação	Turmas que leciona PV
Conceição <sup>3</sup>		56	Letras e Pedagogia	-	6º ano EF (2)
Geni		46	Letras	Especialização em Docência Superior	8º ano EF (1)
Sônia	I	46	Matemática e Pedagogia	Especialização em Ensino Superior	9º ano EF (1)
Maria		32	Matemática	Especialização em Metodologia de Ensino em Biologia	9º ano EF (1)
Ketty		47	Ciências e Matemática	-	7º ano EF (1), 8º ano EF (1), 9º ano EF (1), 1ª série EM (2)
Adélia	II	31	Letras e Pedagogia (cursando)	Especialização em Gestão e Orientação Pedagógica	6º ano EF (2)
Bárbara		31	Química	Doutorado em Ciências e Especialização em Educação	8º ano EF (1)

Nota: PV: Projeto de Vida. EF: Ensino Fundamental. EM: Ensino Médio.

Os nomes fictícios das participantes foram escolhidos em homenagem a mulheres brasileiras importantes para as Ciências e para a Literatura. Das representantes das Ciências escolheu-se: Bárbara Carine Soares Pinheiro (Professora Doutora em Matemática, Docente da Universidade Federal da Bahia), Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (Professora Doutora em Matemática, Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Membro Titular

<sup>3</sup> Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.

da Academia Brasileira de Ciências), Ketty Abaroa de Rezende (Professora Doutora em Matemática, Professora da Universidade Estadual de Campinas), Sônia Guimarães (Professora Doutora em Física, Docente no Instituto Tecnológico de Aeronáutica). Das representantes da Literatura, as escolhidas foram: Adélia Prado (Professora, Poetisa, Licenciada em Filosofia, Romancista e Contista), Conceição Evaristo (Professora Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense e Romancista) e Geni Guimarães (Professora, Poeta e Ficcionalista).

## **2.2. Instrumentos**

Questionário de Dados Sociodemográficos (Apêndice B): inspirado nas orientações de Fife-Shaw (2010/2016) e no Questionário sobre Formação e Trabalho das Educadoras (Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, 2010), esse questionário teve por objetivo conhecer as características e coletar informações sobre os participantes, sua formação acadêmica e atuação docente, para possibilitar a descrição desses participantes. Tal questionário foi preenchido pelo pesquisador e abordou dados de identificação, composição familiar, formação acadêmica e experiência docente.

Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores (Apêndice A): elaborado, especificamente, para este estudo foi inspirado no *Semi-structured Teacher Interview Protocol* (Quinn, 2016) e nas perguntas utilizadas no estudo de Moran (2016). Este instrumento foi elaborado com base nos objetivos deste estudo e pretendeu conhecer as concepções de PV de professores que lecionaram o componente PV e se esses professores têm um PV. Os temas abordados no instrumento foram experiência como professor; experiência sobre lecionar o componente PV; concepção de PV; PV pessoal; e compreensão dos papéis da escola, do componente PV e dos professores na construção do PV dos alunos.

### 2.3. Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente foram realizadas ligações telefônicas às escolas para informar sobre o objetivo do estudo e perguntar sobre o interesse das instituições em participarem da pesquisa. Após esse contato, foram agendadas reuniões on-line com a coordenação das escolas para a explicação, de modo detalhado, da proposta da pesquisa e para obter a autorização para realização do estudo. Durante as reuniões com a escola, foram explicados os objetivos e a relevância da pesquisa e foi combinado o dia e horário no qual o pesquisador realizaria o convite para os professores do componente PV.

Como as reuniões foram realizadas on-line, o pesquisador providenciou o envio das Cartas de Autorização (Apêndice C) aos responsáveis das escolas para assinatura e recebeu tais documentos assinados digitalizados. Destaca-se que as reuniões com a coordenação das escolas ocorreram após o projeto desta pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

No dia e horário agendados para a realização dos convites aos professores de PV, por meio de reuniões on-line, o pesquisador explicou sobre os objetivos e procedimentos do estudo e os convidou a participar da pesquisa. O pesquisador providenciou o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) aos professores e recebeu os termos assinados digitalmente ou digitalizados com as assinaturas. Posteriormente, o pesquisado agendou a data e horário para a realização das entrevistas com os professores, as quais ocorreram virtualmente, por meio das plataformas digitais *Microsoft® Teams* ou *Skype*.

O pesquisador solicitou autorização dos participantes para a gravação das entrevistas, em áudio e vídeo. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos. Os dias e horários para essas atividades foram combinados, individualmente, com os professores, de modo que não houvesse nenhum prejuízo para suas atividades docentes. Reitera-se que, ao todo, nove professores foram entrevistados, oito professoras e um professor, contudo as gravações em

áudio e vídeo de duas entrevistas apresentaram problemas técnicos que impossibilitaram a utilização de tais dados. Diante disso, o número de participantes final deste estudo foi de sete professoras. O estudo seguiu o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (Anexo A) para assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa (Souza et al., 2021).

#### **2.4. Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados foram analisados por meio do método de tratamento de dados qualitativos da análise temática (AT) (Clarke & Braun, 2006; Clarke et al., 2019), que tem por objetivo a identificação e a análise de padrões contidos nos dados. Tal método, amplamente utilizado em estudos na Psicologia, possibilita a organização e uma rica descrição dos dados como um todo (Clarke & Braun, 2006). As fases desse método são apresentadas, de modo sucinto a seguir.

Fase 1 - Familiarização: nesta fase o pesquisador deve imergir nos dados coletados, lendo e relendo exaustivamente os mesmos, ouvindo diversas vezes as gravações em áudio, buscando se familiarizar e entrosar com resultados para que possa identificar possíveis padrões e temas que se manifestarem. No presente estudo, as gravações em áudio e vídeo foram ouvidas pelo pesquisador com as transcrições das entrevistas, que foi registrando observações durante esse processo.

Fase 2 - Codificação: nesta etapa o pesquisador inicia a identificação de padrões nos dados a partir de uma codificação sistemática de todos os dados, facilitando a construção de uma análise para além do que se apresenta imediatamente. Assim, identifica-se e é rotulado o que é relevante diante da questão de pesquisa, por meio do código. No presente estudo, após a leitura exaustiva, o pesquisador iniciou o processo de codificação dos dados.

Fase 3 - “Procurando” por temas: o pesquisador analisa os códigos resultantes dos dados, busca compreender as possíveis relações entre eles e os agrupa para formar temas. O objetivo dessa fase é a criação de um mapeamento temático que esteja em conformidade com

os dados. Portanto, o pesquisador identificou os códigos que poderiam ser agrupados e as temáticas que emergiram dos dados.

Fase 4 - Revisão dos temas: a revisão e o refinamento dos temas devem ocorrer, primeiro, por meio de uma revisão de cada tema verificando sua adequação aos enxertos codificados e, posteriormente, em relação a todo o conjunto de dados. Os temas e códigos foram revisados, minuciosamente, pelo pesquisador, seguindo a ordem da revisão de cada tema e depois como conjunto temático.

Fase 5 - Definição e nomeação dos temas: nessa etapa, o pesquisador redige uma breve definição para cada tema, tornando evidente a essência de cada um e, por fim, definem-se os nomes os temas. Assim, o pesquisador elaborou a nomenclatura e a descrição dos temas.

Fase 6 - Escrita: o pesquisador produz um relato fruto da compilação e edição das observações analíticas de todo o processo da AT, bem como pode redigir novas considerações e estabelecer novas relações entre os temas, sobretudo, em resposta à questão de pesquisa. Assim, o pesquisador elaborou a descrição dos resultados e a discussão dos temas identificados nas entrevistas (Clarke & Braun, 2006; Clarke et al., 2019).

Foram realizadas três análises temáticas intituladas: (a) O que as professoras pensam ser PV, (b) Das percepções e contradições do componente PV e (c) PV das professoras. Para a discussão da primeira e da terceira AT, destacaram-se as características da definição de PV elaboradas por Damon et al. (2003) e estudos da literatura internacional e nacional sobre PV. Para a discussão da segunda AT, foram utilizadas as discussões e críticas sobre o Novo EM e a implementação do componente PV nas escolas da rede pública de São Paulo, por meio do Inova Educação (Goulart & Alencar, 2021; Pereira & Dellazzana-Zanon, 2021; Russo, 2021).

## **2.5. Considerações Éticas**

Este estudo seguiu as diretrizes determinadas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), na Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP),

que dispõem acerca da realização de pesquisas com seres humanos, e nas “Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual”, constante no Ofício Circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O projeto de pesquisa deste estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob o parecer nº 5.170.117 (CAAE: 45635121.3.0000.5481, Anexo B).

Foi assegurado aos participantes o direito de escolher participar ou não da pesquisa e eles foram informados que poderiam interromper a participação na pesquisa a qualquer momento 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 ocasiões de divulgação dos resultados.

Destaca-se que será oferecida, posteriormente a defesa da dissertação, a devolutiva de resultados tanto para a instituição na qual será realizada a pesquisa, bem como para as participantes do estudo. O pesquisador manterá os dados da pesquisa em arquivo digital, por um período de cinco anos após o término desta, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 do CNS. No mais, sublinha-se que o arquivo ficará sob sua guarda, armazenado no laboratório de pesquisa da sua orientadora.

### 3. 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. Realizaram-se análises temáticas distintas para responder aos objetivos deste estudo da melhor maneira. Os códigos e temas foram derivados dos dados. O objetivo geral consistiu em conhecer as concepções de projeto de vida (PV) de alguns professores de escolas estaduais que lecionam o componente curricular PV, e os objetivos específicos foram conhecer (a) a experiência de lecionar PV durante a implementação do Inova Educação e (b) se esses professores têm um PV. Utilizou-se a definição de PV de Damon et al. (2003) para elaboração e análise dos resultados e na discussão desta pesquisa por ela ter sido empregada nessas mesmas seções nos estudos de Quinn (2016) e Moran (2016), que foram a inspiração para a elaboração do Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores (Apêndice A). A seguir são apresentados os dados e particularidades correspondentes a cada AT.

#### 3.1. Análise Temática I – O que as professoras pensam ser Projeto de Vida

Diante do questionamento “O que é PV”, cujo objetivo foi conhecer a concepção de cada professora sobre seus projetos de vida, a leitura e interpretação do pesquisador pela AT resultaram nos seguintes códigos: PV como guia, PV e autoconhecimento, PV como objetivo, PV como planejamento, PV como sonhos e PV e atividades de risco.

A partir das fases 3 e 4 da AT, como descrito na Tabela 2, constituiu-se o tema **Dimensões do PV**. Para a discussão da AT em questão, destacaram-se as dimensões do PV como significado pessoal e como objetivos de longo alcance constantes na definição de PV elaborada por Damon et al. (2003), amplamente presente na literatura internacional sobre a temática (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters et al., 2018).

**Tabela 2***Mapa temático da Análise Temática I*

<b>Códigos</b>	<b>Temas potenciais</b>	<b>Temas definitivos</b>
PV como guia	PV que orienta a vida	<b>Dimensões do PV</b>
PV e autoconhecimento		
PV como objetivo	PV como metas	
PV como planejamento		
PV como sonhos	PV como atividades futuras	
PV e atividades de risco		

Nota: PV: Projeto de Vida.

Conforme a Fase 5 da AT, o tema **Dimensões do PV** é definido pela reunião de extratos textuais que tratam do PV como um recurso que pode orientar a vida do sujeito, dar sentido à vida e definir como estabelecer os meios para efetivar os objetivos futuros nas diversas dimensões da vida. Acerca do aspecto do PV como guia e sentido para a vida, Maria (32 anos, Matemática) afirmou:

*Pra mim, projeto de vida ele é como um norte, como um guia né, ele te guia, te mostra o caminho, que você coloca ali o que que traça o que deseja, e você busca sempre esse guia, esse caminho pra você alcançar [...].*

Nesse mesmo sentido, Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) mencionou: “*Ao mesmo tempo que, assim como uma engrenagem (risos), que dá pra pôr as coisas, [o projeto de vida] aponta para o que está feito, para o que é e para os espaços que se abrem*”. Tais afirmações estão relacionadas às metáforas que representam o aspecto do PV de orientação para decisões e ações cotidianas.

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) concebe o autoconhecimento como um elemento central para a construção do PV: “*Projeto de vida é um movimento de autoconhecimento, parte disso, do autoconhecimento e de construção. Acho que é um movimento de autoconhecimento e de se construir*”. Nesse mesmo sentido, Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) afirmou:

*Eu acho que você tem que olhar bem para o seu interior e ver realmente o que você quer. Não ir muito pelas decisões das pessoas e você ter a sua escolha, e saber o que você quer. [...] eu acho que é importante termos uma opinião própria, os seus sonhos e os seus projetos... pra gente poder viver. Se não tivermos um projeto, a gente não vive.*

Outras professoras compreendem o PV como objetivo e planejamento. Geni (46 anos, Língua Portuguesa) define PV como “*Objetivo com escalas aí, com degraus*”. Para Sônia (46 anos, Matemática), o PV precisa estar relacionado a um planejamento para a realização dos objetivos:

*[...] projeto de vida é você idealizar alguma coisa hoje pra cumprir a longo prazo. Por exemplo, o meu projeto de vida se eu fosse pensar hoje, o que eu queria daqui dez anos? [...] para mim projeto de vida é idealizar uma coisa a curto, médio e longo prazo [...].*

Nessa perspectiva, Ketty (47 anos, Matemática) afirmou:

*Eu penso que um projeto de vida é você projetar, é você organizar a sua vida... é você saber qual as competências, você ler as competências e pensar “nossa o que tá encaixando na minha vida?” e você projetar mesmo do que vai ser daqui uns meses na minha vida, o que eu quero...*

Bárbara (31 anos, Química) definiu PV como sonhar e, mesmo que tais sonhos não estejam dentro de suas possibilidades atuais, o ato de sonhar pode possibilitar que eles estabeleçam meios para alcançarem tais objetivos:

*Para mim, projeto de vida é sonhar. É literalmente comprar a ideia de “eu tenho um sonho e eu vou traçar metas para alcançar esse sonho, que vai ser o meu objetivo”. [...] eu brinco muito com eles [os alunos] e falo: “vocês precisam sonhar mais e sonhar maior... não limitar os seus sonhos”. A sua realidade pode ser limitada, mas os seus sonhos, não. Sonhar, você sonha lá em cima, porque, tanto faz, e vai que acontece.*

Em uma perspectiva parecida, Sônia (46 anos, Matemática) afirmou: “[...] *eu acho que projeto de vida é um sonho que você precisa persistir nele pra realizar ele*”. Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) também alegou: “*Para mim, projeto de vida são os seus sonhos. Por exemplo, as coisas que eu quero para agora ou para o futuro. Se eu tenho um sonho, é eu ver quais são os caminhos necessários para chegar [no objetivo]*”.

Sônia (46 anos, Matemática) compartilhou que um de seus alunos lhe disse que tinha como PV o envolvimento com uma situação de risco como, por exemplo, o tráfico de substâncias psicoativas, e que ela propôs que ele pensasse em outros objetivos para sua vida:

[...] *às vezes eles chegam com uns projetos de vida lá de deixar o cabelo em pé, aí você já tem que orientar “não, meu querido, mas isso não pode ser um projeto de vida, isso não pode ser um tipo de vida”, “ah, professora, isso dá muito dinheiro”, “não, meu amor, calma aí, vamos pensar de novo”. “Não é porque a família tá, que você precisa tá também”*.

Os elementos da definição das professoras do PV como metas e atividades futuras supracitados estão relacionados a dimensão do PV como objetivos de longo alcance presente na definição de PV de Damon et al. (2003). Portanto, as dimensões contempladas pelas concepções das professoras podem ser definidas como Dimensões de PV.

### **3.2. Análise Temática II – Das percepções e contradições do componente Projeto de Vida**

Diante do questionamento sobre o componente curricular PV realizado para cada professora, a leitura e interpretação do pesquisador pela AT resultaram nos seguintes códigos: Experiência prévia para lecionar PV, Escolha de lecionar PV, Lecionar PV para complementar a carga horária, Sobre a formação para lecionar PV, Lecionar PV sem concluir a formação para lecionar o componente, Sobre o Material e a proposta do componente PV, Papel da escola na construção do PV do aluno, Papel como professora na construção do PV do aluno, Diferenças

entre ensino presencial e ensino remoto e Limitações quanto a participação nas atividades remotas.

Conforme as fases 3 e 4 da AT, como descrito na Tabela 3, constituíram-se os seguintes temas: Componente curricular PV: possibilidades e limitações, e Implicações da Pandemia de COVID-19 ao lecionar PV.

**Tabela 3**

*Mapa temático da Análise Temática II*

<b>Códigos</b>	<b>Temas potenciais</b>	<b>Temas definitivos</b>
Experiência prévia para lecionar PV	Escolha e necessidade de lecionar PV	<b>Componente curricular PV: possibilidades e limitações</b>
Escolha de lecionar PV		
Lecionar PV para complementar a carga horária	Formação, proposta e material do componente PV	
Sobre a formação para lecionar PV		
Professora leciona PV sem concluir a formação para lecionar o componente		
Sobre o Material e a proposta do componente PV	Relações entre escola e atuação docente para o desenvolvimento do PV dos alunos	
Papel da escola na construção do PV do aluno		
Papel como professora na construção do PV do aluno	Lecionar PV na pandemia de COVID-19	<b>Implicações da Pandemia de COVID-19 ao lecionar PV</b>
Diferenças entre ensino presencial e ensino remoto		
Limitações quanto a participação nas atividades remotas		

Nota: PV: Projeto de Vida.

Propõem-se, na sequência, as definições para os temas finais, de acordo com a Fase 5 da AT. O tema **Componente curricular PV: possibilidades e limitações** contempla os extratos textuais sobre a concepção do componente PV e seu processo de implementação na escola, compreendendo questões como escolha e/ou a necessidade de lecionar o componente, a

formação, a proposta e o material desse componente curricular e as concepções das participantes sobre as relações entre escola, componente PV e atuação docente para o desenvolvimento do PV de seus alunos. O tema **Implicações da Pandemia de COVID-19 ao lecionar PV** reúne extratos textuais nos quais são apresentados aspectos particulares da experiência de lecionar esse componente curricular na modalidade de ensino remoto, devido às medidas de isolamento social para a contenção da pandemia no Brasil.

Para caracterizar o tema **Componente curricular PV: possibilidades e limitações**, que compreende extratos textuais sobre o projeto e a implementação desse componente curricular na escola, são destacados alguns excertos. Ketty (47 anos, Matemática) relatou que tinha experiência prévia no componente PV, haja vista lecionar o componente curricular desde 2018, por motivo da escola seguir o modelo curricular das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI). No primeiro ano que lecionou PV, a professora elaborou um projeto no qual utilizou como recurso a construção e realização de uma peça teatral. Nos anos seguintes, utilizou os materiais do componente curricular PV das escolas PEI. O relato de Ketty (47 anos, Matemática) foi o seguinte:

*[...] eu fazia um teatro com eles e com isso dividíamos em grupo. A primeira formação de grupos era com quem eles gostariam de participar. Daí tinha todo aquele negócio, um grupo gostaria que fulano participasse e os outros não, então eu tinha que trabalhar essa parte também de que quando vai formar um grupo, você tem que aceitar todos os colegas com as qualidades e defeitos deles né, tem que ter respeito. Então tinha formação de grupos que eles primeiramente escolhiam, depois tinha formação de grupos que eu escolhia, porque aí eu tinha aquela visão de que aquele é falante, aquele não é, então vão ter essa troca. E depois tinha que eles faziam sorteio, 1, 2, 3 e o grupo do 1 tudo junto, um grupo com 2 só pra ver a reação deles, qual que eles preferiam. Aí eu via num grupo quais as dificuldades. Aquele aluno que mandava, mas não sabia*

*ouvir, aquele aluno que participa, então eles tinham isso. Acontecia alguma encrenca lá, eles já vinham “professora, fulano fez isso”. E eu dizia “qual a solução?”, “ah professora, tem que fazer isso e isso”, “então faça”. Eles achavam a solução, então eu sempre falava pra eles “o problema existe, não vamos focar nele, vamos focar na solução. Qual é a solução?”. Então eu tinha essa liberdade com eles, e quando eu não conseguia resolver a situação, eu pedia pra coordenação fazer esse trabalho por mim. Então a gente via o resultado assim, na hora.*

A professora Ketty (47 anos, Matemática) fez uma comparação entre lecionar PV antes da estruturação curricular do Inova Educação e em 2020, com a proposta do componente elaborada pelo Inova. Anteriormente, a professora alegou que tinha maior liberdade quanto aos conteúdos e metodologias utilizados nas aulas. Em 2020, especialmente, durante a pandemia de COVID-19, a professora contou que sentia muita falta de estar mais próxima aos estudantes e que até se disponibilizando para conversar individualmente com eles.

Constatou-se que a maioria das professoras optou pelo componente curricular PV, dentre os componentes curriculares do Inova Educação, para complementar a carga horária dos componentes curriculares que lecionam regularmente. Destaca-se que a professora Bárbara (31 anos, Química), no momento da pesquisa, só lecionava os componentes do Inova. Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) mencionou que “[...] dependendo da carga-horaria, você tem que completar, como você ia mudar esse horário agora, que são sete aulas, então você encaixa na sua grade. Por exemplo, eu pego aulas completas de língua portuguesa e encaixo essas aulinhas, que são duas”. Ketty (47 anos, Matemática) afirmou que chegou ao componente de PV por uma questão de necessidade:

*Na escola, há poucas aulas de matemática e eu precisava chegar numa carga de 36 aulas e eu só conseguiria se eu completasse com o Projeto de Vida. E aí eu fui*

*convidada a dar essas aulas pra poder completar minha carga, então foi uma necessidade.*

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) contou sua história quanto a escolha pelo componente de PV:

*Eu tinha que garantir isso e aí, na escola, pela questão do horário, eu tinha que dar aulas a tarde e à noite, só que não tem tantas turmas pra completar as 20 horas, né, só de Língua Portuguesa (LP). À noite, por exemplo, só sendo um período, e aí, só teria uma sala de LP a tarde, né? Eu tive que pegar essas duas a noite e uma a tarde, e aí eu tive que completar pra ficar na escola, teria que completar a carga horária. Aí eles dão a opção de completar a carga horária nessas disciplinas que eles chamam de disciplinas da Inova. Aí, dentro das possibilidades que eu tinha Tecnologia, Projeto de Vida e Eletiva, eu escolhi Eletiva e Projeto de Vida. Foi aí que eu cheguei a Projeto de Vida, porque aí eu achava que dentro das possibilidades que eu tinha, Projeto de Vida era mais perto do meu perfil do que Tecnologia. Aí exclui Tecnologia e incluí Projeto de Vida e Eletiva. Eu gosto muito de eletiva e Projeto de Vida está no meio assim, mas assim... eu tirei tecnologia.*

Sobre o aspecto da formação para lecionar o componente, de modo geral, as docentes percebem que o curso on-line disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo oferece alguns recursos instrumentais para lecionarem o componente e que se sentem pouco preparadas para conduzir o componente curricular, conforme mencionou Geni (46 anos, Língua Portuguesa):

*O governo deu o curso pra gente fazer na época. Interessante também, mas... é a vivência. O curso vai te dar alguns horizontes interessantes, mas eu achei que a experiência da aula... é aquilo: como você aprende a dar aula? Dando aula! Não existe outra receita.*

Sobre esse assunto, Sônia (46 anos, Matemática) disse:

*[...] foi tudo on-line, que o próprio governo nos forneceu. Tinha lá suas provas nos finais, você tinha que ler, fazer tudo certinho lá pra depois você conseguir fazer as avaliações e... foi bem tranquilo. Foge um pouquinho da nossa realidade né, quando a gente traz aqueles projetos, aqueles estudos, você sabe disso, né? Que quando trazemos pra dentro da escola, às vezes você idealiza mil coisas, mas quando você chega ali você vê que a realidade é outra. Totalmente outra.*

Segundo Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) “[...] é um curso muito instrumental, muito assim, né, enfim... ainda estão caminhando bastante no Projeto de Vida e fica numas questões repetitivas”. Conceição (56 anos, Matemática) revelou que as professoras foram obrigadas a realizarem o curso para manter sua carga horária com as alterações do novo Ensino Médio (EM):

*[...] Na época, no Inova tinham três cursos a serem feitos: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologias. Como eu não sou muito fã da tecnologia, tenho muitas dificuldades, eu fiz os outros dois cursos. Eram cursos on-line promovidos pelo Estado, e que nós fomos meio que “obrigados” a fazer.*

Até o momento da pesquisa, Bárbara (31 anos, Química) não havia concluído o curso de formação do componente PV, apesar de ter quase terminado de lecionar o componente durante o semestre. Ela disse que tinha até o final do semestre para concluir o curso. Essa docente pôde lecionar PV porque a base dos cursos dos componentes do Inova era a mesma: o conteúdo se diferenciava apenas na segunda metade do curso.

Sobre a proposta do componente PV no contexto do Inova Educação, as opiniões são diversas. Algumas professoras gostaram da proposta e do modo como o componente foi concebido. Em contrapartida, Bárbara (31 anos, Química) alegou que a proposta do componente PV é de sucateamento da educação. Nesse sentido, Adélia (31 anos, Língua Portuguesa)

afirmou que a perspectiva de formação da proposta do Inova é uma formação instrumentalista e técnica, em detrimento de uma formação integral da pessoa. Os argumentos de Sônia (46 anos, Matemática), uma das professoras que gostaram da proposta, foram:

*Eu vejo o Projeto de Vida com bons olhos, porque assim, muitas vezes você para a aula de matemática pra conversar sobre os sonhos que os alunos têm, ou a aula de Português, a de Geografia, diferentes disciplinas, sabe? Você precisa dar essa pausa, precisa deixar o aluno falar, precisa deixar contar os problemas dele... você precisa deixar contar os anseios dele e às vezes é... a gente comenta muito isso com o coordenador, com a direção, que às vezes a matéria se atrasa não é porque a gente não quis dar a matéria ou porque o aluno não aprendeu, é porque nós fizemos muitas pausas porque você vê que a sala tá agitada, que a sala quer conversar um pouco e você tentar ali impor a matéria, eles não vão aprender nada, então a gente fazia isso dentro da matéria.*

Maria (32 anos, Matemática) afirmou:

*[...] eu tô achando muito interessante, é um projeto bom. Eu acho que ajuda bastante o aluno, vai agregar bastante. Ela já começa no início fazendo que o aluno se conheça melhor, para depois ele traçar esse caminho, os seus objetivos. Acho bastante interessante, ela veio agregar bastante no currículo, e acho que vai ajudar bastante os alunos. [...] “o que eu vou fazer né, qual o meu objetivo? Qual o meu projeto de vida?”. Eles nunca pararam para pensar, e acho que essa disciplina veio para despertar isso neles, para que eles parassem, parassem para se conhecer melhor, parassem para pensar no objetivo deles, no que eles querem.*

Nessa perspectiva, Geni (46 anos, Língua Portuguesa) afirmou:

*O [componente curricular] Projeto de Vida veio pra isso, pra eu não ter que ficar me desgastando tanto em cima disso [deles quererem fazer o ENEM], pra que eles mesmos*

*tenham essa vontade de querer crescer, de querer ter algo diferente. Eles têm que entender que tem alguma coisa pra todo mundo. O Sol é para todos. Os caminhos são diferentes? São. A concorrência é desleal? É desleal. Por isso, que eles precisam aprender, ou pelo menos acreditar que eles têm condição sim.*

Nesse mesmo sentido, Ketty (47 anos, Matemática) mencionou que “o Projeto de Vida já ajuda o aluno a ter esse objetivo, essa meta, essa organização... ele vai ensinando o caminho que eles terão que fazer pra ter sucesso futuramente, coisa que antes não tinha...”.

Outras duas docentes apresentaram um posicionamento contrário. Para Bárbara (31 anos, Química):

*O que tá sendo proposto, de fato, é mais sucateamento... É entender que o aluno... é limitar, fazer exatamente o oposto do que eu faço. Eles querem que o aluno se limite, e falar “olha, o que você vai poder construir na sua comunidade... falar de desenvolvimento sustentável”. Aí eu levo um vídeo da Rita Von Hunty para dizer “olha, não existe desenvolvimento sustentável”. Você tá falando para economizar água em casa, não é água em casa que você tem que economizar. É ir brigar lá contra a privatização da Eletrobrás, que é a privatização da água no Brasil, que possui maior potencial hídrico, hidráulico, do mundo. Então, é contra isso que a gente tem que brigar. Desligar a torneira ao escovar os dentes é importante? é importante. Agora, e consumo consciente? Então, eu trago umas questões dessas para o oitavo ano e eles super abraçam as ideias. Gente, vamos acordar, não é assim que funciona. Não adianta você ser vegano, enquanto existe... a agropecuária tá aí e pronto. É com eles que a gente vai brigar, é contra empresas que fazem uso de agrotóxicos... é contra... entende? Ou investir em pesquisa, que é o que não falta. Investe em pesquisa para melhorar o desenvolvimento ou captura de organofosforado do meio ambiente.*

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) criticou o fato de que a temática PV tenha se tornado um componente curricular:

*[...] é difícil entender o projeto de vida como um componente curricular, de verdade, é difícil. Porque parece que o projeto de vida, eu tenho a leitura que essa questão do projeto de vida, as propostas que eles trazem, as habilidades que eles trazem, que eles chamam de habilidades socioemocionais, enfim, né? Elas são próprias de todos, de todas as disciplinas, aí, pra mim, é difícil pensar nas coisas apartadas, porque eu já fazia isso, já ouvia os alunos, enfim, talvez não tivesse um espaço institucionalizado. Mas, eu acho que, sabe, parece que querem separar, “agora vamos falar sobre o que você sente” (risos)... é você não pode falar o que você sente na aula de Educação Física, na aula de Matemática, é... eu não entendi... Tem horas que eu não entendo, porque, necessariamente, esse é um componente curricular a ser trabalhado, e me pergunto também... as vezes, me pergunto, se eu... ou se nós, professores, seríamos as pessoas mais indicadas pra trabalhar, então, esse componente curricular, porque a formação que eles dão não é uma formação que nos possibilita uma certa segurança, assim... a gente vai tateando... e aí, vai vendo o que dá certo, o que não dá certo... é muito novo, é muito diferente, porque é um espaço institucionalizado, e os alunos até perguntam: “Professora, mas [você] tá parecendo uma psicóloga” e eu [respondo] “não” (risos), mas é porque eles não estão entendendo, né, porque aquilo que está assim... imposto. Eu também, às vezes, não entendo. Eu falo assim: “Não, não sou psicóloga. De jeito nenhum... (risos). Eu sou professora, mas eu estou fazendo o que tem... o que deve ser feito”. [Os alunos respondem] “Ah, tá!”. [...] A minha crítica é que o que se pretende no estado vem carregado de uma questão instrumentalista e muito relativa ao técnico, a uma questão técnica, uma orientação técnica. Uma formação, assim, do empresário,*

*sabe assim, e muito menos da pessoa, como se dar bem, como ter superpoderes. Enfim, tenho algumas críticas grandes, em relação a essas propostas.*

Sobre o material do componente PV também há uma divisão de opiniões. Há professoras que elogiam o material. Outras criticam os conteúdos e afirmam que fazem adaptações para a aplicação em sala de aula. Em relação às docentes que elogiaram o material, Maria (32 anos, Matemática) disse:

*Olha, os materiais foram bem elaborados, os temas trabalhados são muito interessantes né, ele foi um material bem pensado, e ele ajuda bastante sim, ele agrega bastante, ajuda a gente a ver a questão dos assuntos que devem ser trabalhados, traz propostas, então eu acho interessante isso, e a partir daí a gente até desenvolve outras coisas, faz adaptações sobre os temas, e sem contar que a gente continua tendo formações.*

Geni (46 anos, Língua Portuguesa) mencionou:

*Eu fui tendo contato com o material, e é muito bom, pelo menos o que eu tive. Eu acho assim, que essas experiências eram pra falar sobre “você”, “você” se colocar no mundo. E eu achei super válido porque ele [material de aula] aborda o autoconhecimento. Coisas que você...ele cita superpoderes, por exemplo. Eu achei muito bonitinho! “O que você é muito bom, o que você não é tão bom”, e eu achei muito interessante aquilo.*

*Por exemplo, eles falam assim “ah, professora, não sei responder” – eu faço questões, às vezes, de temas abertos, na aula de Português e na aula de Projeto de Vida (risos). Na aula de Português, eles já falam assim: “Você tá esperando..., tem uma resposta certa... diferente de Projeto de Vida, né, professora?”. Aí eles não queriam falar, [diziam que] não tinham o que responder na aula de Projeto de Vida, não tinham o que falar. [Eu dizia a eles] “Na aula de Projeto de Vida vocês tem que falar também, se vocês não falarem, aí, acabou, não tem graça, não tem como fazer... como vocês não*

vão falar?”. *Aí, com muito custo, eles falaram, começaram a falar, mas aí falaram “Ah, professora, eu tô com dúvida, não sei se é isso que você espera...”. [Eu respondo] Não tem isso... no Projeto de Vida... não tem resposta certa... essas questões são abertas... É isso, eu vou tateando, vou conhecendo melhor... Mas, ainda não é uma coisa que não tenho... “Não... eu sei como fazer...”. Não, eu vou sentindo. Vou fazendo, vou... por exemplo, agora a gente começou essa questão aí, indicar, eu vou olhando pro material, porque eu não quero falar assim “eu não fiz o que disseram”. E aí, vou ressignificando, tentando pensar isso nas demandas que eles trazem... e complemento... trago outras coisas, né? E aí, nessa questão... nós estávamos discutindo a questão da autoestima, da autoimagem, enfim, aí eu fui pesquisar textos, matérias, de pessoas que tem mais possibilidades de dizer sobre isso de uma maneira mais especializada, assim. Aí, tá, eu levo pra eles, discuto, leio com eles, aí apareceram lá questões muito interessantes, mas tristes, por outro lado, complicadas, enfim... Mas, que eu achei legal a possibilidade de ter ouvido isso.*

Nesse mesmo sentido, Geni (46 anos, Língua Portuguesa) comentou:

*[...] Daí eu vi o material, achei que valia a pena, tinha uns negócios muito interessantes. Lógico que você vai mudando alguma coisa. Eu tenho problema com isso, eu vou começando a adequar. Eu vejo que aquilo não é perfil...por isso que tem que conhecer primeiro, tem que ter aquela coisa da socialização, ver o perfil, “isso aqui, da, isso aqui não dá”, em todas eu tenho o problema de querer adequar as coisas.*

A maioria das professoras alegou a importância da escola na construção do PV de seus alunos. Para Conceição (56 anos, Matemática):

*A construção da escola é muito importante. Em primeiro lugar, a família. Eu não quero rotular, sabe, mas aqui no caso... aqui, na periferia, os alunos são bem carentes. Eles não têm o apoio familiar, então a escola faz esse papel. [...] Têm muitas crianças que,*

*se não fosse a escola, realmente, eles estariam perdidos, nos projetos de vida deles, nas decisões.*

De acordo com Sônia (46 anos, Matemática):

*[...] [a escola] é fundamental [para a construção do PV do aluno], porque talvez dentro do lar, dentro de casa ele não tenha aquilo, é... às vezes por... por falta de... sei lá, não seria a palavra opção, mas às vezes a família não teve isso então ela não é... meu pai costuma dizer que a gente não pode dar aquilo que a gente não teve, então se a pessoa, se a família não tem aquilo como que ela vai instruir a criança àquilo?... Às vezes eu vejo aluno chegando lá e falando assim “ai professora eu queria tanto me formar, ser médica, advogada, mas fui falar com o meu pai e o meu pai falou que eu nunca vou conseguir ser isso”, então a própria família já desanima, então a gente, o papel da escola eu acho que “não, você é capaz”, “professora, olha como eu ando, eu não tenho dinheiro pra comprar um tênis, um uniforme”, “calma, tudo se dá jeito. Hoje você não tem, mas se você lutar, se você projetar bem você vai conseguir. Aos dezesseis anos você já pode dar início a um trabalho digno, é pouco um salário mínimo, mas vai ser o que vai te manter a te levar pra frente, é só o primeiro de muitos que virão”. Então eu acho que o papel da escola pros meus alunos é muito importante.*

Ketty (47 anos, Matemática) mencionou que o papel da escola “Hoje, é essencial, porque as famílias, a maioria são sem estrutura. E é na escola que eles irão ter um porto seguro, orientações...”. Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) alegou “Acho muito importante, principalmente, na construção deles que são estudantes de escola pública. Há várias questões sociais. A escola é um direito fundamental pra eles e que eles devem aproveitar essa possibilidade”. Bárbara (31 anos, Química), fez um alerta sobre o posicionamento do corpo docente diante do componente PV:

[...] dependendo do corpo docente, isso eu estou dizendo do corpo docente como um todo, isso pode ser muito construtivo ou pode ser muito limitador. [...] Então, pensar em projetos de vida vai depender de como o corpo docente, de como o corpo docente vai acatar ou não esse projeto. Porque o Projeto de Vida, teoricamente, na minha perspectiva, é o que vai basear todas as outras disciplinas. Absolutamente, todas. [...] Porque a partir delas e dos desenvolvimentos que elas podem trazer, que a gente vai conseguir construir isso.

São diversas as percepções das professoras quanto ao seu papel na construção do PV dos seus alunos. Algumas consideram que seu papel é orientar o desenvolvimento do PV de seus alunos, como Sônia (46 anos, Matemática):

*Eu me vejo como orientadora sabe, nessa matéria eu costumo dizer que lá... eu estou mais lá para direcionar do que para opinar, eu sou mais ouvinte do que narradora, eu quase não narro. [...] que nem eu te falei, eles já me conhecem bastante então eu falo pra eles assim “olha, olha a realidade da professora...”, eu já levei umas fotos minhas pra eles me conhecerem, eu gosto que os alunos me conheçam, eu falo pra eles o que eu acho que eles podem... [...] eu sou mais uma ouvinte, eu ouço e direciono “não, isso não. Isso não é certo”.*

Nesse mesmo sentido, Ketty (47 anos, Matemática) mencionou que:

*Eu sou orientadora deles. [...] Como eu falei, se eu tivesse essas informações há anos atrás eu poderia ter orientado muitos alunos na profissão, como ter um sonho e ir atrás desse sonho, as matérias que deveriam focar mais, os cursinhos que têm que fazer... até assim, a postura mesmo né, em uma entrevista, algumas coisas que eu tento passar através dessas aulas.*

Maria (32 anos, Matemática) disse que seu papel é ser uma referência para seus alunos:

*A gente fica numa região, um bairro de periferia, eu vejo que os alunos buscam a referência de vida deles, em nós, na escola e nos professores. Nós somos a referência que eles têm. Então eu vejo que a gente tem um papel fundamental, nessa questão de fazer com que ele enxergue, que ele precisa ter esse projeto de vida, que ele é muito importante, que eles podem alcançar sim, e que nada é impossível.*

Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) mencionou o quanto fica mobilizada pelas realidades vivenciadas por seus alunos:

*Eu sou muito mãezona. O meu problema é esse, de ligar o meu profissional com os sentimentos. Eu fico muito... Eu chego em casa e eu choro com determinadas situações das crianças. Eu fico com dó, eu me coloco no lugar deles. Então, eu acho que a escola é um papel muito importante. [...] O professor é que faz esse papel... às vezes, a gente faz o papel de mãe, de médica, de psicólogo, senta e conversa. Então, é um apoio muito importante, a escola. [...] Eu percebo que em determinadas que eu faço com os alunos, em conversas, que você vai lendo... você vê que o aluno tá agradecido pelo que você fez. Às vezes, os pais vêm comentar alguma coisa. Isso porque o projeto de vida é uma organização... é intelectual, é física, é até cuidar do corpo. Então, você vê mudanças nos alunos. Eu gosto muito do Projeto de Vida na escola.*

Ao tratar desse assunto, Geni (46 anos, Língua Portuguesa) falou sobre a necessidade de estabelecer uma aliança entre escola, aluno e comunidade:

*A escola é da comunidade, eles tão lá só pra dar uma orientação, dar um norte pra eles, porque é deles. A gente só está fazendo o que dá pra fazer. E é aquilo que eu falei, eles têm que saber que eles podem contar com a gente, sempre. Isso é uma aliança fundamental. É a mesma coisa quando os filhos têm problema com drogas, por exemplo, ou de comportamento; os pais contam, não que a gente vá resolver, mas eles contam como se a gente fosse uma ajuda fundamental. Não que você vai olhar o filho deles,*

*mas a orientação que a gente dá, pros pais isso é muito importante. Essa aliança que a gente faz com eles é fundamental. [...] Um que chega depois aí e que não sabe como é que anda, porque têm outras escolas que não tem esse contato direto do professor com o aluno, eles acham que não é papel deles, mas é. Nós estamos ali pra isso, mostrar essa perspectiva, o Projeto de Vida está nessa situação.*

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) disse que gostaria de contribuir mais com seus alunos, no sentido de ter mais tempo para se dedicar a trabalhar com eles seus PV e compartilhou uma história da sua experiência como docente:

*Eu queria ajudar mais. Eu acho que eu poderia fazer mais, eu queria estar mais perto, eu queria estar mais disponível. Às vezes... enfim, pouco tempo... Poucas possibilidades. Lá em 2019, quando eu trabalhava na PEI, nas Eletivas, era muito interessante, porque eu tenho uns amigos que vieram fazer a Eletiva, porque estava atrelado ao projeto de vida deles... Eles falavam que queriam ser jornalista, daí eu falei “que legal, muito bom... é interessante. A minha matéria de Língua Portuguesa pode ajudar nessa...”. Aí eu fiquei pensando como é que eu posso ajudar mais, como é que eu posso fazê-lo acreditar que é possível, porque eles: “Professora, mas eu acho que não”. Daí, eu conhecia um lá [numa cidade no interior de São Paulo] [...]. Olha que incrível. É o filho [...] [de uma médica que foi importante para meu projeto de vida], ele é jornalista, [...] eu contatei ele, depois de muitos anos... Liguei para a doutora e falei: “Será que o seu filho não poderia vir na escola dar uma palestra?”. Daí, ele me ligou e disse: “Não, mais que isso, traz eles aqui [na emissora onde trabalhava]”. Aí eles foram [...] na emissora, e passaram na TV (risos). [...] Enfim, aí eu acho que possibilitou, assim, uma certa esperança, uma certa “talvez é possível, a [emissora] [...] tá ali perto, eu fui lá com a professora”. Mas, aí, eu acho que na escola, talvez porque eu cheguei no momento da pandemia, pra trabalhar as questões do projeto de vida [...]. É muito*

*importante que esse professor de Projeto de Vida possa ser, lá [na PEI] eu era professora de eletiva, mas conhecia o projeto de vida dos alunos porque lá era uma prática do ensino integral. Projeto de Vida era fundamental e a gente tentava levar isso com verdade, com comprometimento, eu, pelo menos, fiz aquilo pensando naqueles meninos.*

Uma das realidades da docência no Brasil, em especial, na rede pública de Educação brasileira que Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) assinalou consiste na necessidade de lecionar um alto número de aulas em escolas diferentes tendo em vista conseguir uma melhor remuneração, aspecto que revela a precarização do trabalho da categoria:

*Eu acho que na escola, talvez porque eu cheguei no momento da pandemia, pra trabalhar as questões do projeto de vida, e também tem uma outra questão que é esse “dividido”: Eu sou professora de Projeto de Vida, mas também sou professora da prefeitura de [...] [uma cidade do interior paulista], aí eu não sou integral. Eu acho que a função das aulas de serem poucas, de serem como complementar ao cargo, acho que dificulta... dificulta essa possibilidade de construir, de eu ajudar, de eu ter um papel mais efetivo nessas possibilidades, nessas construções possíveis.*

Bárbara (31 anos, Química), por sua vez, falou sobre o seu papel na construção do PV de seus alunos no que se refere à formação ética e política:

*Fogo nos racistas, eles já entenderam isso. Esse é o meu papel. É sério, eu não tô brincando. O meu papel é que eles se enxerguem como seres humanos, que têm que viver com outros seres humanos. E que respeito é bom, todo mundo merece, mas que algumas coisas a gente não debate, a gente só combate. E fim... é isso. Esse é o meu papel!.*

Ao falar do seu papel como professora na construção do PV de seus alunos, Sônia (46 anos, Matemática) afirmou:

*[...] é isso que eu tento passar pros alunos, que nada é impossível desde que você lute, que nesse percurso você vai cair muitas vezes, mas que você precisa levantar e persistir. Que a gente não pode levar um não e tomar aquilo como um não e simplesmente abandonar, se você realmente quer aquilo, você tem que correr atrás, lembrando que nesse caminho você vai ter muita gente que vão te desanimar, muitas pessoas que vão te passar rasteira às vezes por achar que você vai ocupar o lugar dela.*

Algumas professoras destacam seu papel na construção do PV dos alunos relacionando com sua história pessoal, conforme Maria (32 anos, Matemática) afirmou:

*[...] eu sempre fui uma pessoa assim, que sempre procurei traçar objetivos e metas né, construir essa questão dos projetos de vida, pra tentar alcançar os meus objetivos, por isso que eu acho que é importante. E quando você monta um projeto, você coloca seus objetivos, suas metas, o que você deseja, torna-se mais fácil para você conseguir. Então eu acho interessante a gente sempre colocar essa questão, do que a gente quer, do caminho que a gente vai trilhar, o que a gente vai fazer para alcançar isso. Então eu acho importante fazer o aluno pensar dessa forma também, pra que ele possa ver melhor, conseguir se organizar melhor para conseguir atingir o que ele quer, o objetivo que ele procura.*

Nessa perspectiva, mencionou Sônia (46 anos, Matemática):

*[...] quando eu penso em projetos de vida, eu penso assim, em você fazer o aluno resgatar aquele sonho que talvez como a minha família, não me plantou, ou não... me podou né? “Ah, você não é capaz”, ouvi muito da minha mãe “pra que estudar? Você é mulher, você precisa...”. Na mentalidade da minha mãe eu deveria aprender a lavar, passar, cozinhar, e... cuidar do meu marido, aprender a costurar, bordar, sabe essas coisas que ela aprendeu com a minha avó.*

O tema **Implicações da Pandemia de COVID-19 ao lecionar PV** é composto por extratos textuais que sublinham aspectos particulares da experiência de lecionar PV na modalidade de ensino remoto, em função das medidas de contenção da pandemia, no ano de 2021. Nesse tema encontram-se inúmeras comparações das experiências de ensino presencial e ensino remoto e a opinião unânime de que a implementação do componente PV foi prejudicada pelo contexto de ensino remoto. Quando questionada sobre como tinha sido lecionar esse componente no contexto da pandemia, Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) afirmou:

*Difícil. Imagina se fosse presencial? Eu ia fazer uma roda, eu ia olhar pro rosto deles, né? Isso também é importante, eu acho. E nesse contexto da pandemia, muitos não querem ligar a câmera e isso perde um pouco, perde a sensibilidade, acho que isso é o mais difícil assim... Que não é pouca coisa, não é pouca coisa. Esses movimentos que a gente tem... as expressões, que às vezes a palavra não dá conta. Daí, a gente olha ou acolhe com a sobrancelha, ou reprova... ou com esses outros movimentos, que aí também fazem parte, são importantes ou a gente percebe, uma aflição, uma questão, tenta conversar. Mas, nessa questão da sensibilidade do olhar, da presença, isso falta, né? A gente está mediado, tem um meio do caminho, uma coisa que impede e, também, a gente não sabe, a gente não está em um lugar reservado. Às vezes, a criança quer falar uma coisa que falaria na escola, mas não pode falar porque o pai está atrás. Então, talvez não tenha esta completude, não tenha experiência tão definitivamente vivida, essa experiência de falar sobre si. Porque, esse falar sobre si, no contexto da pandemia, às vezes, eles assumem uma responsabilidade, sabe... Por exemplo, tem crianças, meninos e meninas, que tem questões de sexualidade, que tem muito medo de que a família descubra, então, aí não fala, não vai falar na tela do celular pro pai ouvir, pra mãe saber, enfim, acho que é isso que atrapalha mais esse envolvimento, essas aulas de Projeto de Vida.*

Ao falar sobre o mesmo assunto, Bárbara (31 anos, Química) mencionou:

*Acho que tem sido difícil pra eles, de forma geral. [...] Eles [os alunos] cantam junto, abrem a câmera, eles interagem muito comigo, na parte do... eu proponho que eles desenham, eles abrem a câmera, eles me mostram. Eu peço para eles interagirem com os colegas e eles interagem... mesmo em pandemia. [...] Eu acho que... e isso eu falo por experiência própria, é cansativo ficar na frente do computador. É cansativo, não adianta. Nós somos seres sociais, mas não somos seres criados para ser isolados por paredes. E achar que isso que a gente tá fazendo, por exemplo, é comunicação. Isso é quebra-galho, isso não é comunicação. Isso é uma via que a gente tem feito para remediar a situação que a gente tem agora. Mas isso não é normal, a gente não pode normalizar isso. Isso é comum, mas não é porque é comum, que é normal. Então, são coisas que a gente precisa levar em consideração. É cansativo e, mesmo que a gente tenha um número reduzido de aulas, comparado com o presencial, é cansativo. Você acorda e não sai do seu lugar. É exatamente, por isso, que eu bato tanto na tecla com eles: “vocês têm que acordar, vocês têm que ter rotina”. Porque nem que você troque de roupa e sente na mesa de casa, você já muda de ambiente. Você não está estirado na cama assistindo a aula, porque isso não vai render... não vai adiantar você tentar fazer isso. [...] A gente tá se acostumando e se adaptando diante da realidade, mas não é isso que a gente quer.*

Ketty (47 anos, Matemática) afirmou que para lecionar PV:

*Tem que ter muita conversa, muita escuta [...]. Está tendo uma necessidade de ter mais uma escuta com os alunos, tá muito assim... eles fazem e não tem uma troca. [...] E eu percebi que eles estão assim, com a autoestima muito baixa. Eles estão querendo atenção. E então eu como professora estou tentando nas aulas escutar, mas eu acho que a parte do Projeto de Vida que eu gosto de fazer que é de dar uma orientação e de*

*escutar o aluno individual, eu não estou tendo essa oportunidade. [...] eu fechei a minha aula, e falei assim pra eles 'assim que tivermos oportunidade eu quero conversar individual com vocês', porque aí eu sei a necessidade do que eles têm que ouvir pra sair dessa pandemia melhor.*

Algumas professoras relataram limitações quanto à participação dos estudantes nas atividades remotas. Sobre lecionar PV de modo remoto, Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) afirma:

*Está bem complicado. [...] você manda as atividades e são três ou quatro alunos que fazem alguma coisa. Eles não se expõem, eles não falam. Se você faz uma pergunta sobre 'o que vocês sentem sobre determinado assunto ou emoção', eu tive alunos que escreveram que não sentiram nada. Eles não têm argumentos, não têm diálogo. Está bem difícil. Para os alunos que fazem, eu dou retorno, mas a maioria não faz nada. Eles ficam bem inibidos. Eu acho que é bem difícil você falar sobre você mesmo. Eu acredito que essa seja a dificuldade. Se fosse [atividade] no presencial, seria bem mais fácil para você discutir e fazer uma roda de conversa.*

Acerca da pandemia de COVID-19, Maria (31 anos, Matemática) afirmou:

*A pandemia trouxe pra gente um formato de aula muito diferente do que a gente tava acostumado. [...] é um desafio sim, porque o contato não direto com o aluno é meio difícil, não é fácil não, mas a gente procura todos os caminhos possíveis para tentar se manter mais próximo possível, todas as ferramentas tecnológicas que a gente tem para manter o mais próximo possível, para que a gente possa desenvolver um bom trabalho, que o aluno possa também aprender. Então a gente faz o que pode aí, usando tudo o que a gente tem de recurso.*

Sônia (46 anos, Matemática) relatou que alguns alunos estão trabalhando durante os períodos que estariam na escola:

[...] eu gostaria que essas aulas fossem no presencial, eu acho que ela seria muito mais produtiva. Eu, sinceramente, eu tô tendo pouco acesso dos alunos pra gente falar sobre o projeto de vida deles. Às vezes, você marca uma videochamada, dois ou três entram numa sala com vinte e sete alunos, vinte e quatro alunos... aí quando você liga pra eles “por que você não entrou? Por que você não fez?”, “ah professora, naquele horário eu tava trabalhando”, “mas meu amor, se você estivesse na escola você não estaria estudando se a escola estivesse aberta? Pensa que a escola está aberta, a professora marca isso uma vez na semana”, “ah professora, não deu”. Então assim, é decepcionante ver a falta de compromisso que talvez um menor de idade, não sei se eu vou tá falando bobagem, se tiver você me desculpe, mas eu como mãe eu vejo assim que seria da família.

### **3.3. Análise Temática III – Projeto de Vida das Professoras**

A partir das perguntas sobre o PV pessoal das professoras, a leitura e interpretação do pesquisador pela AT resultaram nos códigos: Docência como escolha, Identificação com a docência a partir da experiência, Docência como segunda opção de carreira profissional, Docência por necessidade financeira, PV relacionado ao bem-estar, PV relacionado ao trabalho, PV relacionado a um sentido para vida, PV relacionados a uma contribuição social, Auxílio do apoio familiar para construir seu PV, Auxílio de amigos e colegas de trabalho para construir seu PV, Auxílio de colegas de escola para construir seu PV e Auxílio dos professores para construir seu PV.

Portanto, a partir das fases 3 e 4 da AT, constituíram-se os seguintes temas, apresentados na Tabela 4: A docência no PV das professoras, Dimensões do PV e Rede de apoio na construção do PV.

**Tabela 4***Mapa temático da Análise Temática III*

<b>Códigos</b>	<b>Temas potenciais</b>	<b>Temas definitivos</b>
Docência como escolha	Docência como escolha e identificação	<b>A docência no PV da professoras</b>
Identificação com a docência a partir da experiência		
Docência como segunda opção de carreira profissional	Escolha da docência como segunda opção de carreira e pela remuneração financeira	
Docência como necessidade financeira		
PV relacionado ao bem-estar	PV identificado a objetivos de longo alcance	<b>Dimensões do PV</b>
PV relacionado ao trabalho		
PV relacionado a um sentido para vida	PV como significado pessoal e contribuição além do eu	
PV relacionado a uma contribuição social		
Auxílio de familiares para construir seu PV	Família, amigos e colegas de trabalho na construção do PV	<b>Rede de apoio na construção do PV</b>
Auxílio de amigos e colegas de trabalho para construir seu PV		
Auxílio de colegas do EM para construir seu PV	Colegas escolares e docentes na construção do PV de seus alunos	
Auxílio dos professores do EM para construir seu PV		

Nota: PV: Projeto de Vida. EM: Ensino Médio.

As definições para os temas finais, conforme a Fase 5 da AT, estão apresentadas a seguir. O tema **A docência no PV das professoras** compreende os extratos textuais que justificam a docência no PV das participantes, algumas destacando tal atividade como escolha e identificação e outras apresentando-a como segunda opção de carreira profissional e por motivo de remuneração financeira. O tema **Dimensões do PV** contempla o relato das professoras sobre as diferentes dimensões do PV: objetivos de longo alcance, como significado pessoal e como contribuição para além do eu. Por fim, o último tema, **Rede de apoio na construção do PV**, reúne os excertos que apresentam a percepção das participantes em relação às contribuições da família, dos amigos, dos colegas de trabalho anteriores à docência, dos colegas do EM e dos professores do EM para construção do PV delas.

Para apresentar o tema **A docência no PV das professoras**, o qual explicita as justificativas das participantes sobre o lugar da docência em seu PV, destacam-se alguns extratos textuais. Algumas professoras relataram sobre o desejo de ser professora e a escolha pela profissão, como Conceição (56 anos, Matemática):

*[...] nossa, eu sempre sonhei em fazer Letras, eu fui fazer quando o meu filho tinha 9 meses, o caçula. [...] eu já queria ter feito magistério. Sempre foi o meu sonho. Só que lá [em sua cidade natal] não tinha [magistério], então eu tive que fazer Contabilidade para não ficar sem estudar.*

Para Geni (46 anos, Língua Portuguesa) o desejo de ser professora iniciou na infância: *“Eu já tinha desde...aquela coisa de criança, né? Eu gostava [da docência], sempre gostei. [...] Eu terminei o magistério e já ‘caí’ na faculdade porque era aquilo que eu queria”*.

Para Ketty (47 anos, Matemática) não foi diferente:

*Desde pequena, eu tinha o objetivo de ser professora de matemática. [...] Eu era aquela que entrava sempre nas brincadeiras, é... brincar de escolinha, porque eu sempre tive comigo essa parte de ensinar, sempre gostei. Então, desde pequena eu queria ser professora de matemática. [...] Então, eu sempre falo que, pros meus alunos, que não sou uma pessoa frustrada em relação à profissão, porque era uma coisa que eu queria desde pequena.*

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) relatou:

*Na verdade, eu sempre quis ser professora, eu não tinha dúvidas. Eu sempre quis ser professora...eu sempre ensinei aos meus colegas. [...] Mas, de qualquer forma eu sempre brincava de ensinar, de ser professora, e ai... eu gosto muito de estudar também, e não tinham assim tanta dificuldade de escola. [...] eu via nos estudos uma possibilidade de romper com a pobreza, porque minha família é muito humilde e nenhuma das minhas irmãs mais velhas estudaram, enfim, e foi uma luta muito grande*

*ter persistido nos estudos, nesse caminho, e aí eu também tinha que encontrar um estudo, uma profissão que me desse condições de sobreviver, de ajudar minha família, e que não fosse uma coisa tão assim inacessível. [...] Eu achava que eu gostaria e eu gosto muito mesmo, de verdade! Apesar dos pesares, eu gosto muito de ser professora, dessa possibilidade de ter contato com as crianças, com os adolescentes, com os adultos, né, porque eu também já trabalhei com adultos. E cada um tem algo a contribuir, eu acho que eu me renovo sempre, eu...enfim, é muito bom eu me, eu gosto de estudar, da essa abertura de estudar mais, pra tentar...enfim, trazer pra eles novas questões, me informar [...] enfim, ser professora é muito importante pra mim e eu não fico... eu não sei como seria se eu tivesse que deixar de ser professora ou me aposentar.*

Bárbara (31 anos, Química) mencionou:

*[...] eu gosto muito de dar aula... minha mãe é professora. Então, pra mim, a escola sempre foi um ambiente de casa. Eu nasci dentro da escola, fui criada dentro da escola. E é isso, então, estar na escola sempre foi algo muito fácil, muito tranquilo. Eu gosto muito da dinâmica com os alunos. Acho péssima a desvalorização que acontece, que esse projeto de quebra e sucateamento da educação, que acontece no nosso país, me frustra.*

Outras professoras relataram que se identificaram com a profissão apenas após a experiência de ter atuado na área. Uma delas ingressou na docência como segunda opção de carreira profissional e outra por necessidade financeira. Ambas relataram que, atualmente, se identificam com a atuação docente e não querem renunciar à docência em detrimento de outra atividade profissional. Maria (31 anos, Matemática) disse:

*[...] sou graduada em bacharel de administração. No início da minha carreira eu não tinha pensado na docência, na verdade. Na verdade, eu tinha uma outra profissão, eu trabalhava em um banco né, e eu comecei administração porque eu queria efetivar no*

*banco. Achava que era uma carreira que eu gostava, mas aí no meio do caminho eu vi que não era. Aí eu comecei, outra graduação, licenciatura em matemática, e eu me descobri, vi que era realmente o que eu gostava de fazer. [...] Aí eu vi que era realmente o que eu queria". Sônia (46 anos, Matemática) por sua vez relatou: "Quando eu voltei pra educação, eu voltei por necessidade. A [empresa na qual trabalhava] perdeu o contrato dentro do aeroporto e eu tinha um salário bem alto e eu não ia conseguir achar aquele salário em algum outro lugar como pessoa de confiança direta do chefe e eu procurei, procurei e não consegui. Foi quando eu resolvi [começar a dar aulas], o pessoal tinha me falado e eu resolvi, e ali eu me identifiquei, sabe? [...] hoje eu não me vejo fazendo outra coisa, tanto que eu tive a oportunidade de voltar pra indústria e eu não quis.*

Para caracterizar o tema **Dimensões do PV**, que agrupa o relato das professoras sobre as dimensões do seu PV, apresentam-se alguns extratos textuais. A maioria das participantes relatou projetos de vida identificados, sobretudo, a objetivos de longo alcance. Algumas delas se referiram a PV voltados à aposentadoria. Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) afirmou:

*Eu tenho projetos de vida. Agora, terminando os meus dias de dar aula, que tá bem complicado devido a mudanças da lei... eu quero voltar a fazer música. Eu tocava piano, eu gosto. Eu quero voltar a fazer isso. Eu quero ter um cantinho. [...] Agora, o meu projeto é mais de fazer coisas que eu gosto de fazer, mas não tive oportunidade, que eu gosto de fazer, como música e outras coisas. Estou mais no tempo de sossegar um pouco (risos). Tá muito corrido... são vinte anos dando aula. Tá muito complicado. A cabeça da gente já não está mais para fazer projeto de vida, assim, com alguma coisa muito extensa. Estou mais para fazer outras coisas que eu gosto, outras atividades.*

Geni (46 anos, Língua Portuguesa) mencionou: "eu já penso em fazer outro concurso porque não dá pra ficar parado". Sônia (46 anos, Matemática) disse que ainda tem sonhos:

“*existe algum sonho ainda? Claro que existe né, eu com meus quarenta e seis anos eu ainda penso em muita coisa, em realizar muita coisa, sonho... são sonhos que ainda estão no papel, estão no projeto*”. Ketty (47 anos, Matemática) disse:

*Agora, o meu projeto de vida é que daqui a alguns anos eu estarei aposentada e eu vou ganhar dinheiro, porque eu não ganhei dinheiro até hoje, eu só trabalhei. E vou fazer as minhas viagens, então esse é o meu projeto de vida que no momento é isso, mas a gente faz... sempre tem que ter, e essas aulas de Projeto de Vida me deixaram mais convicta que tem que fazer projeto, tem que ter meta, tem que ter os objetivos... e correr atrás, o que eu vou fazer pra realizar essas coisas que eu quero ter.*

Maria (31 anos, Matemática) relatou “*Consegui chegar [a realizar alguns objetivos de vida], ainda faltam algumas coisas, mas eu consegui chegar a boa parte do que eu queria do que planejei dos meus objetivos*”. Bárbara (31 anos, Química) afirmou:

*Eu quero conhecer todos os monumentos que sejam marcantes na História do mundo. E isso estou falando desde as pirâmides do Egito até as Cataratas do Niágara. Entende? Por uma questão de conhecimento, quero conversar com pessoas, conhecer culturas, comer comidas diferentes. É isso, para mim, projeto de vida é isso. [...] Eu fui descobrir que eu não tinha um projeto de vida no final do Doutorado, porque o meu projeto de vida era trabalhar. E isso não é vida. Isso é um projeto de trabalho, que é importante, mas a minha vida não se limita ao meu trabalho. O meu trabalho é parte da minha vida, mas não é toda ela. [...] Hoje o que eu quero é fazer uma transição de carreira para a área de tecnologia, e me mudar para Berlim em janeiro. [...] Porque eu quero [morar em] um lugar que me possibilite uma qualidade de vida, que eu acho que o Brasil não vai ter. E eu não quero passar 20 anos tendo que brigar e lutar.*

Outras docentes relataram PV pessoais mais voltados ao significado pessoal e a contribuições para além do eu. Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) afirmou:

*Eu não sou acabada, eu tenho 31 anos, mas eu ainda não morri e sempre a gente pode ainda mudar. Hoje, eu sou professora, mas eu fiquei pensando que, sei lá, eu poderia quem sabe ser coordenadora de uma escola, ser diretora e melhorar a educação ali naquele contexto. Eu penso nisso, de contribuir com a educação pública ou sendo professora, principalmente, sendo professora, estando na escola. Mas, eu me preocupo com a política e com as políticas que, as vezes, são feitas por pessoas que não têm nenhuma educação e, de repente, às vezes, é necessário retomar a frente e garantir algumas questões, enfim, me preocupo muito nesse tempo que a gente está vivendo, várias questões que já estariam garantidas, que estão sendo colocadas em questão, nas escolas, a educação pública, outras questões... Mas, eu me interesso e me envolvo com a questão da educação, da educação pública, em tentar melhorar a educação pública, meu projeto de vida é esse caminho. De tentar fazer o melhor que eu posso, dentro desse espaço.*

Sônia (46 anos, Matemática) relatou: *“Eu queria um mundo melhor, eu queria que os meus netos pudessem ter uma educação de qualidade, eu gostaria que todos tivessem acesso à escola, à educação, ao trabalho...”*. Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) afirmou:

*E quero continuar ajudando as pessoas. Eu não quero parar, assim, eu não vou ajudar mais ninguém. Eu quero até um dia, por exemplo, eu tenho vários livros... ter uma biblioteca, que eu possa emprestar livro e que eu possa ajudar várias pessoas ainda. Acredito que a minha missão não vai acabar com a minha aposentadoria.*

Geni (46 anos, Língua Portuguesa) relatou: *“[...] a gente tem que cumprir o nosso papel na sociedade e tem uma hora que não vai dar? Vai chegar”*.

O tema **Rede de apoio na construção do PV** compreende as contribuições da família, amigos, colegas de trabalho, colegas de escola e professores para construção do PV das

participantes. Algumas professoras relataram que foi fundamental o apoio familiar para a construção e efetivação de seus PV. Conceição (56 anos, Língua Portuguesa) contou:

*[...] tive muito esse incentivo. O primeiro incentivo foi o meu marido. Ele falava: “poxa, você ainda não conquistou o seu sonho de fazer uma faculdade”. Isso porque os meus pais não podiam [pagar]. [...] o meu marido me incentivou e a minha mãe me ajudou muito com as crianças. Eu tive o apoio de muitas pessoas que me incentivaram. [...] eu quase que eu abandonei o “barco”, mas tive muito apoio para que isso não acontecesse.*

Sônia (46 anos, Matemática) comentou:

*[...] eu fui começar a sonhar mesmo depois que eu casei com o meu esposo, que eu tive meus filhos, que eu comecei ver que o tipo de vida que eu tive não foi ruim, porém não era aquela vida que eu queria pros meus filhos. [...] pra mim mesmo, apoio veio do meu esposo e depois dos meus filhos, que quando eu fui pra escola o mais velho acho que já tinha quatorze e o mais novo tinha quatro, mas hoje o meu maior incentivador é o meu caçula mesmo.*

Bárbara (31 anos, Química) mencionou:

*[Fui] Auxiliada “barra” (!) bastante influenciada pelas pessoas que acreditam em mim... pelos meus antigos colegas de laboratório, que são os meus amigos. Pelos meus amigos que já moraram fora, pelas pessoas que estão lá fora e que não voltam mais pra cá, principalmente.*

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) contou que foi auxiliada por uma médica, colega de trabalho dela:

*[...] eu estava recordando de pessoas que me ajudaram e me formaram, em outros aspectos assim. Não só assim, formal, de ensinar as coisas na escola, mas, por exemplo, eu morava em [uma cidade do interior paulista] [...], quando eu era adolescente e aí eu trabalhei em uma unidade de saúde, UBS, sabe? E como guarda mirim, que é uma ONG*

*que dá emprego para os jovens, dá uma formação e daí faz esses vínculos... E aí, eu tinha 14 anos, 13 ou 14 anos, e trabalhava em uma UBS, eu atendia ao público que buscava saúde. Eu sempre era educada com as senhoras, aí a diretora da unidade de saúde, era uma médica, ela sempre conversava comigo, falava como você tem atenção e disposição pra falar com pessoas, de cuidar das pessoas, vai fazer medicina. Aí eu falava: “Magina que eu vou fazer medicina, nunca nessa vida”. Enfim, essas pílulas... Ela [a médica] me via como potente, como possível. Na minha casa não tinha isso. Minha mãe não tinha noção, ela não acreditava que isso era possível: fazer faculdade, enfim. E tá vendo, essa experiência me ajudou, me ajudou a me ver como potente como... não ser médica, mas analisando aí as condições, porque o vestibular pra medicina seria muito difícil, mas eu poderia ir por outros caminhos, né? Ir conquistando outros espaços, possibilitando outras... Poderia estudar, esse poderia ser um caminho, porque alguém estava me vendo como potente e aí ela dizia isso. E não só dizia. Aí, eu ganhei uma bolsa para fazer um cursinho pra me preparar para o vestibular, lá, de uma política pública, do prefeito que deu essas bolsas para as pessoas e ele deu as bolsas, mas precisava pagar o material pra estudar. Eram umas apostilas. Aí ela [a médica] deu o dinheiro pra pagar o material. Você acredita? Ela assinava meu documento lá da minha presença e atrás... ela sabia porque eu tinha falado que eu queria me escrever, que era um cursinho da prefeitura e tal, só que eu não poderia, porque eu teria que pagar metade do meu salário, do que eu recebia lá, que eu ajudava a minha mãe, eu tinha que pagar no material. E aí, não ia ser possível. Aí, acho que ela perguntou quanto era e sem me dizer, quando ela assinava, que eu ia pegar o papel, que era da minha presença que eu tinha que levar nessa instituição, tinha lá uma nota de 50 reais, que era o suficiente pra pagar, depois que eu me matriculei. Aí, eu fui pra pagar o material didático que eu precisava para esse cursinho. Então, aí eu fui lembrando essas coisas,*

*sabe? De que, às vezes, a gente precisa de ajuda, e, às vezes, são vários tipos de ajuda: uma palavra, um dinheiro... e as condições, elas assolam a vida dos jovens. Eu falo pra eles que eu me coloco disponível pra conversar, pra falar sobre... Como me coloco como uma pessoa pra conversar. Às vezes, eu não posso dar dinheiro, mas, enfim. É mais importante, às vezes, do que o dinheiro, necessariamente, era essa possibilidade... porque eu já estava matriculada, se for ver o movimento, eu já estava matriculada, porque eu acreditava que era possível, porque ela [a médica] tinha dito, de repente, e assim outras e outras pessoas que passaram pela minha vida e que junto, me ajudaram a ser quem eu sou, a construir esse caminho que é um caminho que se faz andando, como falam por aí.*

Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) relatou também sobre um colega do EM que a incentivou a fazer Letras:

*E aí me passou pela cabeça também, despertado por um amigo “Ah eu acho que você está com tanta dívida, mas eu acho que você devia fazer Letras porque você gosta tanto de ler e tal e participa tanto da aula de literatura, acho que vai dar certo isso”, aí eu falei “É!”, aí na inscrição do vestibular eu coloquei Letras, na primeira opção.*

Maria (32 anos, Matemática) falou da importância de seus professores na construção de seu PV: “*Eu sempre tive professores que foram incentivadores, que sempre ajudaram e eu digo que não só a família, mas o professor faz muita diferença na vida do aluno também*”. Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) relatou uma experiência semelhante:

*[...] na segunda opção [do vestibular coloquei] matemática [risadas]... estava tão certa! (ironia)... Não, é porque meu professor de matemática dizia que eu era esperta e enfim, e ele era uma pessoa engraçada e interessante. Não que foi influência dele, eu também queria um pouco fazer matemática, mas eu não tava me encontrando exatamente né, aí ele falava assim pra mim “Ah, mas você devia estudar exatas”.*

Ketty (47 anos, Matemática) afirmou que toda a sua rede de apoio a auxiliou na construção de seu PV: *“Todos em volta sempre tão auxiliando de uma maneira ou outra. A gente tem que pegar recursos dos que estão a nossa volta. De amizades, de situações, a gente tem que pegar tudo que for necessário e ir pra frente”*.

### **3.4. Síntese dos Resultados e Discussão**

#### **Dados Sociodemográficos**

A partir da análise das informações coletadas sobre as participantes deste estudo, por meio do Questionário de Dados Sociodemográficos (Apêndice B), quatro das sete professoras tinham entre 56 e 46 anos e, portanto, estavam concluindo sua carreira profissional na profissão. As demais professoras são mais jovens, tinham 31 ou 32 anos e estavam começando sua trajetória na docência.

No que diz respeito à formação, além da licenciatura em sua área específica, duas professoras eram formadas em Pedagogia e uma estava cursando a graduação no mesmo curso. Sobre pós-graduação, cinco professoras tinham especialização na área da Educação, das quais uma tinha também Mestrado e Doutorado em Ciências.

Cinco professoras lecionavam somente em uma escola e duas lecionavam em duas escolas. Em relação à faixa salarial das docentes, quatro delas afirmaram receber até três salários mínimos, duas delas até dois salários mínimos e duas mais de três salários. Somente uma professora exercia outra atividade profissional além da docência, a saber, participava do Programa de Residência Pedagógica<sup>4</sup> no Ensino Fundamental I.

Sobre as escolas públicas nas quais as professoras lecionavam, Conceição, Geni, Sônia e Maria atuavam em uma escola na região noroeste de uma cidade do interior de São Paulo, em

---

<sup>4</sup> Conforme a Portaria nº 38 de 2018 do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2018), o Programa de Residência Pedagógica consiste em uma iniciativa do MEC para aprimorar a formação prática nos cursos de licenciatura. De acordo com esse documento, o objetivo desse programa é propiciar a experiência de condução em sala de aula aos estudantes da segunda metade da graduação, em escolas públicas de educação básica, assistidos por um professor da escola.

uma área considerada de vulnerabilidade socioterritorial. Já as professoras Ketty, Adélia e Bárbara lecionavam em uma escola na região norte da mesma cidade, em uma área na qual se concentra grande parcela de pessoas de nível socioeconômico médio. Em tal escola o componente curricular PV era trabalhado desde 2018, haja vista ser uma escola que seguia o modelo curricular do Programa de Ensino Integral (PEI).

Sobre o componente curricular PV, quatro professoras o lecionavam em uma turma, duas professoras o lecionavam em duas turmas e uma professora o lecionavam em cinco turmas. Todas as professoras lecionavam o componente em turmas do Ensino Fundamental (EF) II e somente uma professora lecionava o componente na 1ª série do EM.

### **Análise Temática I**

A partir dos resultados da AT I, constata-se que as concepções de PV das professoras contemplaram dimensões do PV da definição de Damon et al. (2003), a saber, PV como significado pessoal e como objetivos de longo alcance. Segundo as professoras, o PV pode ser concebido como um guia para o sujeito, um elemento organizador que direciona comportamentos e hábitos, construindo um sentido para a vida, ou seja, evidenciando o PV como significado pessoal. Destacou-se que um dos elementos importantes para a construção do PV, segundo as participantes, é o autoconhecimento. Acerca do PV como significado pessoal, Damon (2009) metafóricamente chama o PV de farol, que orienta a vida. Na literatura, são utilizadas outras metáforas para descrever o PV: bússola (Mcknight & Kashdan, 2009; Kiang et al., 2020; Moran, 2017) e farol moral (Tirri et al., 2016). As definições das professoras também contemplaram a característica do PV de fornecer sentido à vida (Damon, 2009; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Mcknight & Kashdan, 2009). De acordo com revisão de literatura de Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), tal característica revelou-se como um dos aspectos comuns nas definições de PV, referida pelas autoras como direção fundamentada em

valores, um rumo na vida do sujeito, uma intenção que produza significado pessoal e colabore para além de si.

Diante do elemento do autoconhecimento destacado no relato das professoras, pode-se compreendê-lo a partir da integração da história do sujeito para o planejamento do futuro, relacionado à identidade (Almeida & Pinho, 2008; Araújo et al., 2020; Erikson, 1968/1987). Conforme Araújo et al. (2020), os estudos sobre identidade, a partir da perspectiva ericksoniana, trazem contribuições científicas importantes ao constatar um processo de construção da identidade que relaciona autoconhecimento, experiências, valores pessoais e sociais. Nesse sentido, tais autores afirmam que tanto o processo de construção da identidade do sujeito quanto o de construção do PV demandam autoconhecimento. Além disso, Damon (2009) afirma que uma integração entre autoconhecimento e PV é imprescindível para que o sujeito possa relacionar seus anseios a suas próprias habilidades, tendo em vista a viabilidade e a concretização de tais anseios.

As características centrais do PV como objetivo, planejamento e sonhos e a desconstrução da relação estabelecida entre PV e atividades de risco estão associadas a dimensão do PV como objetivos de longo alcance da definição de Damon et al. (2003). As professoras afirmam que o PV é um conjunto de metas e planos, o qual pode ser realizado por meio de planejamentos a curto, médio e longo prazo. Tais características do PV destacadas pelas professoras são as mais comuns a serem evidenciadas nas definições de PV presentes na literatura internacional e nacional (Damon, 2003; Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; George & Park, 2013; Mcknight & Kashdan, 2009). As concepções das professoras sobre PV contemplam a dimensão do PV como objetivos a longo alcance ao destacarem que o PV consiste em um objetivo em direção ao futuro e é mais estável que objetivos e metas do cotidiano imediato (Araújo et al., 2020; Damon, 2009).

Ao conceberem o PV como sonhos, as professoras não mencionam o necessário emprego de ações no presente dos estudantes e da mobilização de metas de curto prazo para realizar os objetivos de longo alcance, em consonância com interpretação de Araújo et al. (2020) e Damon (2009) dos sonhos enquanto sinônimos a idealizações. Conforme resultados de pesquisas nacionais sobre os projetos de vida dos jovens brasileiros relatadas por Araújo et al. (2020) e Arantes e Pinheiro (2021), das quais participaram 560 jovens entre 15 e 19 anos, das cinco regiões do país, 26,65% dos participantes que apresentaram PV idealizados, projetando uma vida sem dificuldades e sem oferecer indícios sobre o futuro. Assim, tal resultado indicou que a compreensão dessas professoras do PV como sonhos e idealizações é confirmada como realidade presente do PV dos jovens brasileiros (Araújo et al., 2020; Arantes & Pinheiro, 2021).

Diante da definição de PV, identificou-se a tentativa de desconstrução da ideia de que o engajamento em atividades de risco como o tráfico de substâncias psicoativas possa ser considerado PV. Essa realidade é presente nas escolas e se apresenta como um desafio para os professores do componente PV. Acerca desse aspecto, Damon (2009) trata sobre o PV nobre e PV antissocial. O PV nobre proporciona o bem-estar para além de si, é trilhado por meio de padrões morais como honestidade e respeito e possibilita motivação e resiliência prolongadas. Em contrapartida, o PV antissocial causa danos e prejuízos a si próprio e aos outros, é alcançado por meio do desrespeito e pela má-fé e, apesar de ter efeito motivador por um período, dissipa-se com incertezas e com comportamentos de risco. Contudo, o autor afirma que, para uma análise completa do PV antissocial, é necessário considerar os fatores sociais e psicológicos implicados na elaboração desse tipo de PV. Portanto, esse resultado pode ser compreendido como uma tentativa de desconstrução de um PV antissocial, o qual precisa ser compreendido a partir do contexto das contradições e desigualdades sociais presentes na realidade brasileira.

## **Análise Temática II**

Por meio dos resultados da AT II, pode-se identificar diferenças entre a proposta do componente PV em uma das escolas participantes desta pesquisa implementado em 2018 (com base na concepção do componente das escolas do PEI) e 2020 (com base na proposta desse componente do Inova Educação). No primeiro momento, o componente admitia maior liberdade dos docentes quanto ao conteúdo e à metodologia que utilizariam nas aulas, como no componente Eletivas. Na proposta do Inova, os conteúdos e a metodologia estão delimitados no planejamento do Governo do Estado de São Paulo. Entretanto, em função da pandemia, o contexto de ensino passou a ser remoto, o que implicou na adaptação das atividades previstas.

Constatou-se que a maioria das docentes afirmou que escolheu o componente PV devido à necessidade de complementar e atingir a carga horária exigida na rede estadual. As professoras relataram que dentre os componentes curriculares do Inova Educação, a saber, Tecnologias, Eletivas e PV, elas precisavam, obrigatoriamente, escolher ao menos um deles. Apesar da escolha pelo componente PV não ter sido pelos motivos mais autênticos, as professoras afirmaram que buscam fazer o melhor trabalho possível diante do contexto da obrigatoriedade desse componente para complementação de sua carga horária.

Sobre a formação para lecionar PV, de modo geral, as professoras percebem que, embora o curso on-line disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo tenha oferecido recursos instrumentais para lecionarem o componente, elas se sentem pouco preparadas para conduzir esse componente. Algumas limitações e desafios da formação para o componente PV ter sido realizada on-line foram, por exemplo, a dificuldade da realização do debate e de estudos coletivos entre os professores. Outro dado importante é de que uma professora lecionava PV sem ter concluído o curso de formação específico, pois tinha realizado o curso de formação de outros componentes do Inova, Tecnologias ou Eletivas. Assim, os docentes podem realizar o curso e, concomitantemente, lecionar o componente. No entanto, esse resultado alertou à precarização da formação dos professores para lecionarem PV.

Acerca do material do componente PV, algumas professoras o elogiaram e outras apresentaram críticas aos conteúdos, haja vista não se sentirem preparadas para abordar alguns temas, por exemplo, assuntos relacionados à Psicologia como autoestima e autoimagem. Diante disso, as docentes buscam ressignificar e adaptar o material para as aulas. Os relatos das professoras sobre não se sentirem preparadas para lecionar o componente PV está relacionado, especialmente, com os conteúdos socioemocionais propostos no componente. Tais conteúdos, geralmente, mobilizam os estudantes e as professoras não recebem formação adequada para manejar essas situações, conforme constatado por Pereira e Dellazzana-Zanon (2021) em um estudo sobre a aplicação de um Programa de Intervenção para a promoção de PV em adolescentes do EM. Segundo tais autores, observou-se que algumas atividades evocaram demandas de cunho psicológico que seriam de difícil manejo para um profissional sem formação em Psicologia. Isto posto, reitera-se a importância da(o) psicóloga(o) na escola, como previsto na Lei 13.935 de 2019 (Brasil, 2019b), como um profissional que pode contribuir com os professores, estudantes e gestores escolares em atividades como essas.

Em relação ao material didático para o componente PV, o Ministério da Educação (MEC) (2020) abriu um edital de avaliação desses materiais, haja vista a diversidade de propostas de conteúdos que se apresentou para tal componente. Houve uma preocupação do MEC em solicitar o auxílio de profissionais da área da Psicologia para participar dessa avaliação, pois partiu-se do pressuposto que a temática de PV contempla aspectos importantes dos estudos dessa área. A saber, orientadora deste estudo participou da avaliação de alguns dos materiais didáticos. No entanto, ainda não foram encontrados estudos sobre a análise dos materiais didáticos do componente PV em nível nacional e estadual.

Sobre a proposta do componente, o posicionamento das professoras é dividido: algumas gostaram da proposta do Governo Estadual e outras apresentaram críticas diante do que é proposto. A maioria das professoras interpretaram como positiva a inserção de um componente

curricular para auxiliar na construção do PV dos alunos. Para outras, o componente PV está associado a um projeto de sucateamento da educação, à manutenção do *status quo* de desigualdade social no Brasil e a uma perspectiva de formação instrumentalista e técnica. A inserção de um componente curricular para a temática PV ser abordada é positiva (Dellazzana-Zanon et al., 2022), porém o que se critica é a forma como está sendo pensado e implantado tal componente (Pereira & Dellazzana-Zanon, 2021).

As críticas apresentadas pelas professoras neste estudo estão em consonância com as críticas à BNCC (Branco et al., 2018; Costa & Silva, 2019; Marsiglia et al., 2017; Saviani, 2016), à reforma do EM (Costa & Silva, 2019; Ferreira et al., 2020; Marcelino et al., 2020; Mendonça & Fialho, 2020; Reyes & Gonçalves, 2020) e à implementação do componente PV no Brasil (Goulart & Alencar, 2021; Pereira & Dellazzana-Zanon, 2021; Russo, 2021). O projeto de sucateamento da educação se dá quando a BNCC, a reforma do EM e o Inova Educação efetivam interesses das políticas neoliberais, mercadológicos e empresariais (Branco et al., 2018; Goulart & Alencar, 2021, Marsiglia et al., 2017; Reyes & Gonçalves, 2020; Russo, 2021) e quando a BNCC e a reforma do EM abrem espaço para os ataques de grupos do mercado educacional privado e de movimentos conservadores à escola pública (Costa & Silva, 2019). Além disso, essa crítica das professoras confirma a afirmação de Russo (2021) de que o Inova Educação produz o fracasso das escolas públicas e legitima a necessidade de reformas como do currículo proposta pelo programa.

A manutenção das desigualdades sociais presentes no contexto brasileiro, em conformidade com o descrito por Reyes e Gonçalves (2020) e Russo (2021), se instala com a organização do currículo em itinerários formativos. Isso ocorre na medida em que os estudantes de escolas públicas podem ser os mais prejudicados por terem suas escolhas limitadas às possibilidades ofertadas nas escolas e à disponibilidade de frequentar escolas de tempo integral ou no período noturno, por motivo da necessidade de inserção no mercado de trabalho. A crítica

de que o componente PV segue uma perspectiva de formação instrumentalista e técnica está em consonância com Saviani (2016) e Goulart e Alencar (2021), segundo os quais a BNCC e o Inova Educação são fundamentados em uma perspectiva de formação focada na qualificação profissional.

De acordo com a maioria das professoras, a escola exerce um papel muito importante na construção do PV dos alunos, por ser um direito fundamental e para suprir as defasagens das famílias nas tarefas de orientar e motivar os estudantes. Esse resultado está em consonância com os de Kiang et al. (2020) e Bronk (2014). Para Kiang et al. (2020), a escola é importante na construção do PV dos alunos, em especial, por auxiliá-los no desenvolvimento de maneiras de contribuir com suas famílias, comunidade e sociedade. Bronk (2014) destaca que o apoio escolar pode ser fundamental para os alunos que estão em processo de compreender e se engajar em direção a seus objetivos de vida.

Quanto ao seu papel enquanto professoras de PV, a maioria das participantes se percebe como orientadora e como referência para seus discentes, o que está em consonância com os resultados do estudo de Moran (2016), segundo o qual um grupo de professores se percebia como modelo e exemplo para seus alunos no que diz respeito à construção do PV. As compreensões sobre o seu papel enquanto professoras de PV confirmam a afirmação de Tirri e Kuusisto (2016) de que o professor é uma figura central para o desenvolvimento do PV dos adolescentes. Outras professoras afirmaram ser necessária uma aliança entre a escola e a comunidade para auxiliar os estudantes na construção do PV, que gostariam de contribuir mais com o PV de seus alunos e estar mais disponível para escutá-los. Damon (2009) e Kiang et al. (2020) sinalizaram a importância da parceria entre a escola, responsáveis e toda a comunidade para auxiliarem os estudantes.

Uma professora relatou que tem dificuldades de se dedicar aos alunos no componente PV devido à necessidade de lecionar um alto número de aulas em escolas diferentes, uma

realidade de precarização do trabalho dos docentes presente na rede pública de educação brasileira, que afeta a qualidade de vida desses profissionais, em virtude da baixa remuneração dos professores (Araújo et al., 2020). Aspecto que é resultado de uma política de desvalorização do trabalho docente, conforme avaliaram Barbosa et al. (2020). Nesse estudo, os autores analisaram as relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista a partir de pesquisa bibliográfica, estudo documental com base na legislação nacional e estadual e análise de dados estatísticos. Além disso, tais autores também destacaram que o crescente número de contratações temporárias, o não atendimento do piso salarial e os critérios de movimentação na carreira são outros aspectos dessa política de desvalorização docente.

Uma das docentes afirmou tentar incutir em seus alunos o pensamento de que “tudo é possível se eles lutarem”, ideia que se assemelha a um discurso meritocrático difundido pelo senso comum criticada por Santos Júnior e Neira (2020). Tais autores problematizam a ideia de que, sabendo de seus anseios, o jovem dependerá somente de seu esforço para atingi-los, pois é imprescindível considerar as desigualdades e contradições sociais que marcam os contextos dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

As professoras foram unânimes em afirmar que foi muito difícil lecionar PV durante o contexto de ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19. Dentre tais dificuldades, elas apresentaram comparações das experiências de ensino presencial e ensino remoto e mencionaram a baixa participação dos alunos nas atividades, a dificuldade de avaliar como seus alunos estavam física e emocionalmente e de oportunizar um espaço seguro para compartilhar o que pensavam e sentiam. As dificuldades apresentadas pelas docentes estão em consonância com o relato de uma experiência de estágio sobre o desenvolvimento de PV para alunos do EM de uma escola pública (Leite et al., 2021). Esse estágio do Curso de Psicologia de uma universidade no interior do Estado de São Paulo, correspondente a atuação no campo da Psicologia na educação e na escola, ocorreu no segundo semestre do ano de 2020, durante a

pandemia de COVID-19, e consistiu em uma intervenção psicológica realizada on-line, composta por 5 encontros. Tais autores apresentaram como realidades as dificuldades da participação dos alunos nas atividades do componente PV, aos frequentes problemas de conexão à internet e tecnológicos dos alunos que interferiram nas aulas e desafios que uma professora do EM teve na implementação do componente PV na pandemia.

O relato das professoras sobre a dificuldade de avaliar como seus alunos estavam física e emocionalmente está em conformidade com Dellazzana-Zanon et al. (2020) que alertaram sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental dos adolescentes. Tais autores destacaram que a situação de ensino remoto, isolamento e distanciamento social resultou em aumento de estresse, ansiedade e maior vulnerabilidade em estudantes, assim como no aumento de episódios de violência familiar e negligência. As professoras também mencionaram como dificuldade do ensino remoto a garantia de um espaço minimamente seguro para que os estudantes pudessem compartilhar o que pensavam e sentiam. Isso ocorreu em função da falta de um espaço apropriado para os estudantes realizarem suas atividades escolares em casa (Dias & Pinto, 2020), das frequentes invasões de *hackers* em aulas e da falta de segurança das informações nas chamadas on-line (Neto et al., 2021).

### **Análise Temática III**

Os resultados da AT III revelam que grande parte das professoras que participaram desta pesquisa contemplavam a docência no PV delas e se identificavam com a profissão, como pode ser observado nos resultados do estudo de Moran (2016), no qual os professores incluíam a docência em seu PV. Outros motivos destacados pelas professoras para escolha da profissão foram a necessidade financeira e ser outra opção de atuação profissional para sua área de formação.

Quanto ao PV das professoras, constata-se que alguns deles estão relacionados ao bem-estar e à conclusão de uma carreira profissional, mais direcionados à

aposentadoria. Esses planos futuros são, por exemplo, de morar em uma casa no campo, viajar e ganhar dinheiro em uma atividade profissional mais rentável que a docência. Esses resultados podem ser discutidos a partir dos dados da idade das professoras que, em sua maioria, tinham entre 56 e 46 anos, perto de concluir sua carreira profissional na docência.

As professoras mais novas têm planos relacionados ao trabalho como conseguir outro cargo por meio de um concurso público, de mudar da área da Educação para área da Tecnologia e de seguir carreira na gestão escolar, como coordenação ou direção de escola. Tais elementos do bem-estar e do trabalho estão associados à dimensão do PV de objetivos de longo alcance.

O PV de algumas professoras pode estar associado às dimensões do PV relacionadas ao significado pessoal e à contribuição para além do eu. Foram mencionados PV como contribuir com a Educação, engajar-se na política, criar uma biblioteca comunitária e comprometer-se com lutas para o acesso aos direitos fundamentais de educação e trabalho. Todos esses relatos das professoras correspondem a um sentido ético do PV, que não havia sido contemplado nas concepções das professoras sobre PV. De acordo com Damon et al. (2003), para ser considerado um PV é necessário que a dimensão da contribuição para além do eu seja contemplada, isto é, que o PV vise benefícios para além de si e não seja autocentrado. Segundo o autor, o PV tem como característica essencial o desejo de realizar uma contribuição para a sociedade e de efetivar uma marca pessoal no mundo. Quando isso ocorre, o PV pode ser considerado nobre (Damon, 2009; Araújo et al., 2020). Outra questão que merece destaque em relação ao aspecto ético do PV é que ele pode ser extremamente motivador e potente para fornecer sentido para o sujeito (Damon, 2003; Bronk, 2014; Araújo et al., 2020).

Diante disso, constatou-se que a maioria das professoras afirmaram ter um PV claro, que a docência fazia parte do PV delas e que percebiam seu papel na construção do PV de seus alunos, conforme destacado ser de extrema importância por Dellazzana-Zanon et al. (2018). De acordo com tais autoras, esses elementos são essenciais para que os professores percebam e

desempenhem seu papel ativo na construção do PV de seus alunos, podendo ser como modelos, mentores ou promotores de discussões sobre PV.

Por fim, o auxílio da rede de apoio para a construção do PV das professoras também se destacou nos dados da AT III. As docentes relataram como o auxílio de familiares, sobretudo, o apoio dos esposos e dos filhos foi fundamental para que pudessem seguir o caminho da docência. Tal resultado vai ao encontro do destacado por Damon (2009) e Bronk (2014) sobre a importância da contribuição dos familiares na construção do PV dos sujeitos. O auxílio de amigos e colegas de trabalho também foi destacado como muito importante para algumas das professoras, reforçando o que foi afirmado por Damon (2009) sobre a colaboração da rede de apoio do sujeito para a elaboração de seu PV. Além disso, as professoras relataram como o auxílio de colegas do EM e de seus professores do EM foi importante para a elaboração do PV delas. Esse resultado está em conformidade com os do estudo de Moran (2016), no qual os participantes destacaram que seus professores foram fonte de inspiração e modelos para escolherem a profissão de docente.

#### 4. Considerações Finais

Este estudo pretendeu conhecer as concepções de projeto de vida (PV) dos professores de escolas estaduais que lecionavam o componente curricular PV. Embora não tenha sido um objetivo específico deste estudo, a pandemia de COVID-19 constituiu-se como contexto histórico da realização desta pesquisa, alterou as condições de implementação do componente PV pelo Inova Educação e, por isso, foi um importante aspecto considerado na coleta de dados e na interpretação dos resultados.

Constatou-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados. Foi possível conhecer as concepções de PV das professoras e identificou-se que tais concepções contemplaram dimensões do PV. Os resultados também alertam para a compreensão do PV como sonhos, sinônimo de idealizações. É importante que os professores tenham acesso a problematização dessa concepção do PV, tendo em vista auxiliar os estudantes a pensarem em ações e atitudes para a concretização de seus PV em seus contextos de vida. Relatou-se também uma tentativa de desconstrução de um PV antissocial, implicação da realidade de desigualdade social vivenciada pelos estudantes. Torna-se imprescindível a criação de políticas públicas, tendo em vista a diminuição das desigualdades sociais, e a garantia de acesso aos direitos fundamentais para auxiliarem os professores e responsáveis na desconstrução de PV antissociais.

Constatou-se que todas as professoras afirmaram ter um PV e que a docência fazia parte do PV da maioria delas, o que se revela como muito importante. Assim, indica-se que, apesar das contradições da implementação do componente, da precarização do curso de formação oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo e de como a maioria das professoras escolheu lecionar PV pela necessidade de complementação de carga horária, o fato de a docência ser parte do PV delas torna essa tarefa mais significativa do ponto de vista do PV mais amplo delas. Verificou-se também que as professoras percebem sua importância e o papel da escola na

construção do PV de seus alunos. Esse resultado salienta que ações para o auxílio de estudantes de licenciatura na construção de seus PV são indispensáveis para que, a partir da experiência, estejam melhor preparados para auxiliarem seus alunos nessa empreitada. Considerando-se que a construção de PV não é uma tarefa apenas da escola e as condições sociais concretas dos estudantes, é fundamental que os responsáveis e a sociedade também assumam um compromisso social de encorajá-los a construírem seu PV.

Em relação à experiência de lecionar o componente PV por meio do Inova Educação, esta pesquisa pôde ouvir as professoras que lecionam esse componente dando visibilidade para as possibilidades, desafios e contradições em relação à proposta, à formação e ao material do desse componente. Constatou-se que a maioria das docentes escolheu tal componente devido à necessidade de complementar e atingir a carga horária exigida na rede estadual. Apesar do curso de formação disponibilizado para lecionar PV, as professoras afirmaram que se sentem pouco preparadas para lecioná-lo, em especial, conteúdos relacionados à Psicologia. Constatou-se também que nem todas as professoras que lecionavam PV haviam concluído o curso de formação, o que indica uma realidade de precarização da formação docente. Diante disso, esta pesquisa confirma a necessidade de formações, tanto nos cursos de licenciatura quanto em ações de formação continuada, para que os professores possam lecionar PV na Educação Básica. Defende-se que a perspectiva formação que se propõe é pautada na reflexão, na troca entre os pares e na autoavaliação pelos docentes para a construção de um projeto coletivo da escola para o componente PV. É primordial que os materiais didáticos do componente PV estejam em conformidade com a literatura nacional e internacional acerca da temática, especialmente no que se refere à Psicologia do Desenvolvimento. No mais, é urgente que os conteúdos desse componente estejam adequados ao conjunto de competências e habilidades do professor.

Em relação aos aspectos metodológicos, constatou-se que a técnica de coleta de dados da entrevista facilitou o contato do pesquisador com as participantes e possibilitou uma valiosa

coleta de informações. As entrevistas terem sido semiestruturadas oportunizaram maior fluidez na interação com as participantes e uma coleta de informações rica em profundidade sobre a experiência de lecionar PV na escola pública. A estratégia de análise dos dados análise temática permitiu uma variedade de possibilidades analíticas que contribuíram para enriquecer este estudo e efetivaram o papel ativo do pesquisador no processo de interpretação dos resultados.

Os resultados deste estudo explicitaram dificuldades originadas pelo contexto de ensino remoto, instaurado devido à pandemia de COVID-19. As principais dificuldades indicadas foram a baixa participação dos alunos nas atividades, a dificuldade de avaliar as condições físicas e emocionais de seus alunos e de proporcionar um espaço para compartilhar o que pensavam e sentiam com segurança. Diante disso, tais dificuldades apresentaram-se como agravantes na implementação do componente PV.

Uma das limitações desta pesquisa refere-se ao número de participantes e ao número de escolas abrangidas, o que sugere a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas com essa população em um maior número de escolas. Outra limitação foi as entrevistas terem ocorrido on-line, por motivo de medidas de contenção da pandemia de COVID-19, haja vista os eventuais problemas técnicos que, por exemplo, inviabilizaram a análise de duas gravações.

Espera-se que os resultados deste estudo possam auxiliar profissionais da Educação e da Psicologia na elaboração de ações tanto de formação aos professores para auxiliarem na construção do PV dos estudantes quanto para que os docentes possam refletir sobre o PV deles. Sugere-se que outros estudos sejam realizados com estudantes da Educação Básica para conhecer a experiência de cursarem o componente PV e a potência de tal componente para a construção de seus PV.

## Referências

- Abramoski, K., Pierce, J., Hauck, C., & Stoddard, S. (2018). Variations in adolescent purpose in life and their association with lifetime substance use. *The Journal of School Nursing, 34*(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177%2F1059840517696964>
- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica, 20*(2), 173-184. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000200013>
- Arantes, V. A., & Pinheiro, V. P. G. (2021). Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia (Campinas), 38*, e200012. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012>
- Araújo, U. (2009). Apresentação à edição brasileira. In: W. Damon. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, Trad.). Summus.
- Araújo, U. F., Arantes, V. A., 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, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Barbosa, A., Jacomini, M. A., Fernandes, M. J. D. S., Santos, J. B. S. D., & Nascimento, A. P. S. D. (2020). Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa, 50*, 790-812. <https://doi.org/10.1590/198053147105>
- Borges, A. K. S., 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).

- Branco, E. P., Godoi Branco, A. B., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2018). Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*, 10(21), 47-70.  
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brasil (2017a). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- Brasil (2017b). *Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Diário Oficial da União*, Presidência da República, Brasília: DF.
- Brasil (2019b). *Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União*, Presidência da República, Brasília: DF.
- Brasil (2019a). Ministério da Educação. Edital de Convocação n. 3 de 27 de novembro de 2019. A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e recursos digitais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – (PNLD). Brasília: DF.  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil (1990). Ministério da Justiça: Lei Federal nº 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília: DF.

- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3.ed., F. R. Elizalde, Trad.). Artmed.
- Breakwell, G. M., & Rose, D. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In: G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith. *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3.ed., pp. 21-41, F. R. Elizalde, Trad.). Artmed, 2016.
- Bronk, C. K. (2014). *Purpose in life. A critical component of optimal youth development*. Springer.
- 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>
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2019). Análise temática. In J. A. Smith. *Psicologia Qualitativa: Um guia prático para métodos de pesquisa* (pp. 296-327). Vozes.
- Costa, M. D. O. & Silva, L. A. D. (2019). Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação, 24*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>
- Cunha, É. V. R., & Lopes, A. C. (2017). Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa, 2*(2), 23-35.  
<http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>
- Cury, C. R. J. (2018). Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais. *Educação & Sociedade, 39*(145), 870-889.  
<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302018206229>

- Cury, C. R. J. (2016). Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Jornal de Políticas Educacionais*, 10(20), 3-17.  
<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>
- 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](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2)
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, Trad.). Summus.
- Dellazzana-Zanon, L. L. (2016). *Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco*. Projeto de pesquisa aprovado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- 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.  
<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D. & Gobbo, J. P. (2018). Projetos de vida do adolescente. Implicações para a escolarização positiva. In: T. C. Nakano (Ed.), *Psicologia Positiva aplicada à Educação* (1.ed, pp. 41-62). São Paulo: Vetor Editora.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, C. H. F., & Zanon, C. (2022). A importância da avaliação de projetos de vida no contexto educacional. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, J. P. Giordani (Orgs.), *Avaliação Psicológica no Contexto Escolar e Educacional*.
- Demo, P. (1997). *A nova LDB: ranços e avanços*. Papirus Editora.

- D'Aurea-Tardeli, D. (2010). Identidade e Adolescência: Expectativas e valores do projeto de vida. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(3), 65-74.  
[http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76/pdf\\_1](http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76/pdf_1)
- D'Aurea-Tardeli, D. (2009). Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In Y. de La Taille & M. S. de S. Menin (Eds.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 70-88). Artmed.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 28, 545-554.
- Erikson, E. H. (1987). *Identidade, juventude e crise*. (A. Cabral, Trad.). Zahar. (Obra original publicada 1968).
- Ferraz Junior, T. S. (2016). *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação*. Atlas, 1988.
- Ferreira, R.A., Ramos, L. O. L., & Ramos, R. L. Ensino Médio em tempo integral: perspectivas para sua implementação segundo a Lei nº13.415/2017. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204631. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4631>
- Fife-Schaw, C. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In: G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith. *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3.ed., pp. 434-453, F. R. Elizalde, Trad.). Artmed, 2016.
- Francisco, C. F., Silva, C. H. F., Rocha, M. H. S., Afonso, R. M., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2019). Comportamento de risco na adolescência: uma revisão sistemática da literatura nacional. *Cadernos de Educação*, 18(36), 43-71.
- Frankl, V. E. (2020). Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. 50.ed. (rev.). Vozes. (Obra original publicada 1959).

- George, L. S., & Park, C. L. (2013). Are meaning and purpose distinct? An examination of correlates and predictors. *The Journal of Positive Psychology, 8*(5), 365-375.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760.2013.805801>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ed.). São Paulo: Atlas.
- Goulart, D. C., & Alencar, F. (2021). Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 13*(1), 337-366. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>
- Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. D. M. (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 19*(1), 298-312. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43021>
- Hill, P. L., & Burrow, A. L. (2020). Introduction: The Purpose of Studying Purpose and the Need for an Ecological Perspective. In *The Ecology of Purposeful Living Across the Lifespan* (pp. 1-9). Springer. [http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-3-030-52078-6\\_1](http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-3-030-52078-6_1)
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (2010). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras*. Instrumento não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Leite, J. P. C., Brito, J. K., Bisetto, A., Silva, C. H. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. Intervenção psicológica on-line para o desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes da rede pública: desafios e possibilidades. In: D. D'Auria-Tardeli. (Org.). *Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores* (1 ed., pp. 261-285). Pimenta Cultural.  
<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.107>

Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. D. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio.

*Educação & Sociedade*, 32(117), 1067-1084. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>

Molas, D. C., Kubo, K. N. C., Lessa, R. T., Silva, C. H. F., & Dellazzana-Zanon, L. L.

Intervenção on-line com a equipe gestora na escola pública em tempos de pandemia.

In: D. D'Auria-Tardeli. (Org.). *Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores* (1 ed., pp. 261-285). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.107>

Inova Educação (2021). Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Inova Educação:

Governo de São Paulo. <https://inova.educacao.sp.gov.br/>

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 Lifespan*. Springer.

[https://doi.org/10.1007/978-3-030-52078-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52078-6_6)

McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and

sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242-251. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017152>

Machell, K. A., Disabato, D. J., & Kashdan, T. B. (2015). Buffering the negative impact of

poverty on youth: *The power of purpose in life*. *Social Indicators Research*, 126(2), 845-861. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11205-015-0917-6>

Malin, H. (2018). *Teaching for purpose: Preparing students for lives of meaning*. Harvard Education Press.

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.

<http://dx.doi.org/10.1111/jora.12051>

Marcelino, A. C. G., & Porto, R. C. C.; Cabral, A. N. M. A. (2020). Reforma do Ensino

Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. *Revista de Educação PUC-*

*Campinas*, 25, e204586. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4586>

Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. In S. D. Burak (Ed.),

*Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). Libro Universitário Regional.

Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Oliveira Machado, V., & Lima, M. (2017). A Base Nacional

Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal:*

*marxismo e educação em debate*, 9(1), 107-121.

<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing

coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-

545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>

Mendonça, S., & Fialho, W. C. G. (2020). Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e

novas alterações. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204626, 2020.

<https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>

Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional

Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35.

<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

Minehan, J. A., Newcomb, M. D., & Galaif, E. R. (2000). Predictors of adolescent drug use:

Cognitive abilities, coping strategies and purpose in life. *Journal of Child &*

*Adolescent Substance Abuse*, 10(2), 33-52. [http://dx.doi.org/10.1300/J029v10n02\\_04](http://dx.doi.org/10.1300/J029v10n02_04)

Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose?. *Journal of Education for*

*Teaching*, 42(5), 582–601. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226556>

- Moran, S. (2017). Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education*, 46(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1355297>
- Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: Um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004)
- Neto, J. N. A., Quintino, A. S. S., & Corrêa, J. B. (2021). A Invasão de Hackers na Gestão Educacional: Um Estudo sobre a Preservação de Dados no Ensino Remoto à Luz da Segurança Digital. In *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 10 (1).
- Pereira, P., & Dellazzana-Zanon, L. L. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 26, e215296.  
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5296>
- Piaget, J. (2007). *Seis estudos de psicologia*. (24. ed.). (M. A. M. D'Amorim & P. S. L Silva, Trad.). Forense Universitária. (Obra original publicada 1964).
- Pinheiro, V. P. G. (2019). Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola. *Anais da 39ª Reunião Anual da ANPED*.
- Pinheiro, V. P. G., & Silva, T. R. (2020). Formação Docente Continuada e os Impactos nos Projetos de Vida de Professores. *Anais da 14ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*.
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226557>

- Reyes, L. G. T., & Gonçalves, S. R. V. (2020). Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204577. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577>
- Russo, C. M. (2021). Vivência docente no componente curricular “projeto de vida”: entre a INOVAção e a produção do fracasso. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal de São Paulo.
- Santos Júnior, F. N., & Neira, M. G. (2020). Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5.
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas* (12.ed., 2011). Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>
- Silva, F. G., & Bernado, E. S. (2020). Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204574. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574>
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira. *Métodos de Pesquisa* (1.ed., p. 120). Editora da UFRGS. <http://www.unisalesiano.edu.br/salaEstudo/materiais/p162603d6554/material12.pdf>
- Sousa, M. A. M., & Alves, M. Z. (2019). Projetos de vida, um conceito em construção. *Revista de Ciências Humanas*, 20(02), 145-165. <http://dx.doi.org/10.31512>

- 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, eAPE02631. <http://dx.doi.org/10.37689/actaape/2021AO02631>
- Sumner, R., Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2018). The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. *American Psychologist*, 73(6), 740-752. <https://doi.org/10.1037/amp0000249>
- 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>
- Tirri, K., Moran, S., & Mariano, J. M. (2016). Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526-531. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226551>
- Tirri, K., & Ubani, M. (2013). Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 21-29. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733188>
- Tirri, K. (2018). The purposeful teacher. In *Teacher education in the 21st century*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/books/teacher-education-in-the-21st-century/the-purposeful-teacher>
- Yeager, D. S., & Bundick, M. J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24(4), 423-452. <https://doi.org/10.1177/0743558409336749>
- 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. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e15474>

Winters, C., Leite, J. P. C., 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 (UMESP)*, 17(35), 39-54.

<https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v17n35p39-54>

## **Apêndices**

## Apêndice A

### Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores

Adaptação do *Semi-structured Teacher Interview Protocol* (Quinn, 2016) e

das perguntas da pesquisa de Moran (2016)

#### *Introdução*

1. Fale-me um pouco sobre você.
2. Conte-me sobre por que você se tornou professor.

#### *Sobre a experiência como professor*

1. Como foi sua trajetória até à docência?
2. Conte-me sobre sua graduação.
3. Fale-me um pouco sobre a sua experiência como professor.
4. Fale-me sobre a(s) disciplina(s) que você leciona.
5. Por que você ensina essa(s) disciplina(s)?
6. O que você acha mais importante para os alunos aprenderem nessa disciplina?

#### *Sobre lecionar o componente de Projeto de Vida*

1. Fale-me como você chegou ao componente Projeto de Vida.
2. Como foi sua formação para lecionar esse componente?
3. Conte-me sobre sua experiência ao lecionar esse componente.

#### *Sobre Projeto de Vida*

1. O que é o projeto de vida para você?
2. Conte-me se você tem um projeto de vida?
  - a. (Se sim:) Como você construiu seu projeto de vida?
  - b. Você foi auxiliado para construção de seu projeto de vida?

#### *Sobre o ensino de Projeto de Vida na escola*

1. Como percebe o papel da escola na construção dos projetos de vida dos seus alunos?

2. Sabemos que o componente Projeto de Vida começou a ser ministrado em 2020, no Estado de São Paulo. Conte-me como percebe o componente Projeto de Vida no auxílio para que os alunos elaborem seus projetos de vida?
3. Como percebe seu papel na construção dos projetos de vida dos seus alunos?

*Considerações finais*

Estamos chegando ao fim de nossa entrevista, há alguma informação que sentiu falta e acredita ser importante acrescentar?

## Apêndice B

### Questionário de Dados Sociodemográficos

Inspirada nas orientações de Fife-Shaw (2010/2016) e no Questionário sobre formação e trabalho das educadoras (Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, 2010)

#### *Identificação*

1. Nome:

2. Idade:

3. Data de nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Feminino            ( ) Masculino            ( ) Prefiro não responder

3. Telefone(s)- Residencial: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_            Celular: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

4. E-mail:

5. Cidade onde reside:

#### *Composição familiar*

Escreva na tabela abaixo todas as pessoas que moram na sua casa atualmente. Na coluna escolaridade, complete com “nenhuma escolaridade”, ou “Ensino Fundamental Incompleto”, ou “Ensino Fundamental completo”, ou “Ensino Médio Incompleto”, ou “Ensino Médio completo”, “Ensino Superior incompleto”, ou “Ensino Superior completo”, ou “Pós-graduação incompleta” ou “Pós-graduação completa”.

Grau de parentesco (exemplo: pai, mãe, irmão, avó)	Data de nascimento	Sexo (Feminino/ Masculino /Não responder)	Profissão	Escolaridade

#### *Formação acadêmica*

1. Ensino superior completo no curso de \_\_\_\_\_

- a) ano de início: \_\_\_\_\_
- b) ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- c) modalidade: ( ) licenciatura ( ) bacharelado
- d) tipo de universidade/ faculdade: ( ) pública ( ) privada
- e) Instituição de ensino: \_\_\_\_\_
2. Se formado em outro(s) curso(s), qual(is): \_\_\_\_\_
- a) Instituição de ensino: \_\_\_\_\_
3. Se cursou pós-graduação, qual(is): \_\_\_\_\_
- a) Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

### *Experiência docente*

1. Tempo em que atua na Educação: \_\_\_\_\_ (em anos completos)
2. Tempo em que atua no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ (em anos completos)
3. Tempo em que atua no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ (em anos completos)
4. Em quantas escolas trabalha atualmente:
- ( ) uma escola ( ) duas escolas ( ) mais de duas escolas
5. Trabalha atualmente em escola:
- ( ) pública ( ) particular
6. Cargo(s) que ocupa:
- ( ) professor ( ) coordenador ( ) mediador
7. Em quais turmas do Ensino Fundamental (EF) ou Ensino Médio (EM) leciona?
- ( ) 6º ano EF ( ) 7º ano EF ( ) 8º ano EF ( ) 9º ano EF
- ( ) 1º ano EM ( ) 2º ano EM ( ) 3º ano EM
8. Período que leciona?
- ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

9. Faixa salarial:

- até um salário mínimo                       até dois salários mínimos  
 até três salários mínimos                       mais de três salários mínimos

Observação: valor do salário mínimo nacional R\$ 1.045,00.

10. Você exerce outra atividade profissional além da docência?

não

sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

## Apêndice C

### Carta de Autorização da Escola

#### Carta de Autorização do Diretor da Escola para Realização de Pesquisa

Prezado(a) Diretor(a),

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de investigar as concepções de projeto de vida dos professores de escolas estaduais que lecionam a disciplina de projeto de vida.

A pesquisa envolve professores do Ensino Médio, que estão lecionando a disciplina de Projeto de Vida, os quais serão entrevistados individualmente, presencial ou virtualmente, e a duração da entrevista será de 60 a 90 minutos, no máximo. Caso ocorram presencialmente, as entrevistas serão realizadas na escola e, caso ocorram virtualmente, acontecerão pelas plataformas digitais Skype ou *Google Meet*. Os dias e horários para essas atividades serão combinados, individualmente, com os professores, não havendo, portanto, nenhum prejuízo para suas atividades docentes. Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos professores.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os professores. Serão fornecidos à escola somente os resultados gerais analisados. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo de orientação aos professores e pais sobre a importância de trabalhar a construção do projeto de vida do adolescente. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos professores caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

Carlos Henrique Ferreira da Silva  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da PUC-Campinas  
Telefone para contato: (19) 98245-0888

Profa. Dra. Leticia Lovato  
Dellazzana-Zanon  
Docente do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da PUC-Campinas  
Telefone para contato: (19)3343-6901

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas-SP, CEP 13.087-571, telefone: (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br).

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa "Concepções de Professores da Escola Pública sobre o ensino de Projeto De Vida", autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.



  
Alex Sandro da Costa  
Coordenador Pedagógico  
MG 12325783

  
Josiani L. Ramos  
R.G: 26.637.494-3  
Diretora de escola

Nome da escola: Escola Estadual Padre Antonio Móbili

CNPJ: 02.309.678/0001.86

Endereço da escola: Rua Geraldo José de Almeida, 230

CEP: 13058-620 Telefone: (19) 3261-1288

Nome do(a) diretor(a): Josiani Izaias Ramos

Local e data: Campinas, 09 de fevereiro de 2021



A handwritten signature in black ink, appearing to be "Josiani L. Ramos".

**Josiani L. Ramos**  
R.G: 26.637.494-3  
Diretora de escola

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Alex Sandro da Costa".

**Alex Sandro da Costa**  
Coordenador Pedagógico  
MG 12325783

### Carta de Autorização do Diretor da Escola para Realização de Pesquisa

Prezado(a) Diretor(a),

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de investigar as concepções de projeto de vida dos professores de escolas estaduais que lecionam a disciplina de projeto de vida.

A pesquisa envolve professores do Ensino Médio, que estão lecionando a disciplina de Projeto de Vida, os quais serão entrevistados individualmente, presencial ou virtualmente, e a duração da entrevista será de 60 a 90 minutos, no máximo. Caso ocorram presencialmente, as entrevistas serão realizadas na escola e, caso ocorram virtualmente, acontecerão pelas plataformas digitais Skype ou *Google Meet*. Os dias e horários para essas atividades serão combinados, individualmente, com os professores, não havendo, portanto, nenhum prejuízo para suas atividades docentes. Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos professores.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os professores. Serão fornecidos à escola somente os resultados gerais analisados. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo de orientação aos professores e pais sobre a importância de trabalhar a construção do projeto de vida do adolescente. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos professores caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente,

Carlos Henrique Ferreira da Silva  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da PUC-Campinas  
Telefone para contato: (19) 98245-0888

Telefone para contato: (19)3343-6901



Profª. Dra. Leticia Lovato  
Dellazzana-Zanon  
Docente do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da PUC-Campinas

*Ariane Brillhante*  
Ariane Brillhante  
Profª. Coordenadora  
RG: 41.289.364-2

*Marcelo da Rocha Pinto*  
Marcelo da Rocha Pinto  
RG: 18028063-1  
Diretor da Escola

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas-SP, CEP 13.087-571, telefone: (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa "Concepções de Professores da Escola Pública sobre Projeto de Vida", autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor.

Nome da escola: E. E. Prof. Hilton Federci

CNPJ: 51.878.023/0001-34

Endereço da escola:

Rua: Eduardo Modesto, Nº 91 - Vila Santa Isabel - Campinas SP

CEP: 13.084-615

Telefone: (19) 3239-1259

Nome do diretor(a):

Mauro da Rocha Pinto de Moura

Local e data:

Campinas, 28 de maio de 2021.

*Ariane Brilhante*  
Ariane Brilhante  
Profª. Coordenadora  
RG: 41.289.364-2

*Mauro da Rocha Pinto de Moura*  
RG: 18028063-1  
Diretor da Escola



## Apêndice D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### I. Dados de Identificação do Participante

Participante: ..... Idade: .....

RG ..... Telefone: ..... Cel.: .....

#### II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: Concepções de Professores da Escola Pública sobre o ensino de Projeto de Vida

Pesquisadores responsável: Carlos Henrique Ferreira da Silva e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon

#### III. Informações

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Psicologia, da PUC-Campinas, sob orientação da Professora Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon. A pesquisa pressupõe a participação de professores. Assinando este termo de consentimento você estará declarando que está ciente de que:

1. O objetivo do estudo é investigar as concepções de projeto de vida dos professores de escolas estaduais que lecionam o componente Projeto de Vida. A sua participação pressupõe responder uma entrevista semiestruturada presencial ou *on-line*, por meio de plataformas eletrônicas (Skype ou *Google Meet*), que possibilitem a realização da entrevista disponibilizando som e vídeo. o Questionário de Dados Sociodemográficos será aplicado, de maneira individual, antes da entrevista. O tempo médio de duração da entrevista é de 60 a 90 minutos.

3. Os procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados seguem as normas éticas e oferecem riscos mínimos para sua saúde mental. Apesar disso, caso demonstre desconforto emocional, o pesquisador, que é psicólogo, realizará um primeiro atendimento. Caso, após esse atendimento ainda seja necessário acompanhamento, o mesmo será encaminhado para a Clínica de Atendimento Psicológico da PUC-Campinas.

4. O sigilo quanto a 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 bem como nas publicações científicas derivadas da mesma, do mestrando Carlos Henrique Ferreira da Silva e Profa. Dra. Letícia Lovato Dellazzana Zanon, docente do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. Os dados coletados serão mantidos por um período de 5 anos de maneira sigilosa e segura pelas pesquisadoras. Após esse tempo serão inutilizadas de maneira a preservar a identidade e privacidade dos participantes. Estarei à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para responder dúvidas sobre o estudo, e você poderá entrar em contato comigo pelo telefone ou e-mail disponível ao final deste documento.

5. A participação na pesquisa será voluntária e você pode interrompê-la, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.

6. Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas, por meio do telefone (19) 3343-6777, do e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br) ou pelo endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas / SP, CEP 13.087-571, de segunda a sexta-feira, das 8h00 às 17h00.

7. A sua participação só será aceita com seu consentimento.

8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com o pesquisador.

*IV. Consentimento pós-esclarecido*

Tendo em vista todas as informações apresentadas e lidas atentamente por mim,  
eu \_\_\_\_\_  
dou meu consentimento livre e esclarecido para participação deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Letícia Lovato  
Dellazzana-Zanon  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
da PUC-Campinas

\_\_\_\_\_  
Carlos Henrique Ferreira da Silva  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da PUC-Campinas

## **Anexos**

## Anexo A

## Check List Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ)

(Souza et al., 2021)

Critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa			
Nº do item	Tópico	Perguntas/Descrição do Guia	Pág.
Domínio 1: Equipe de pesquisa e reflexividade			
Características pessoais			
1	Entrevistador/facilitador	Quais autores conduziram a entrevista ou o grupo focal?	2
2	Credenciais	Quais eram as credenciais do pesquisador? Exemplo: PhD, médico.	12-14
3	Ocupação	Qual a ocupação desses autores na época do estudo?	12-14
4	Gênero	O pesquisador era do sexo masculino ou feminino?	2
5	Experiência e treinamento	Qual a experiência ou treinamento do pesquisador?	12-14
Relacionamento com os participantes			
6	Relacionamento estabelecido	Foi estabelecido um relacionamento antes do início do estudo?	33-34
7	Conhecimento do participante sobre o entrevistador	O que os participantes sabiam sobre o pesquisador? Por exemplo: objetivos pessoais, razões para desenvolver a pesquisa.	33-34
8	Características do entrevistador	Quais características foram relatadas sobre o entrevistador/facilitador? Por exemplo, preconceitos, suposições, razões e interesses no tópico da pesquisa.	12-14
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.	37-38
Seleção de participantes			
10	Amostragem	Como os participantes foram selecionados? Por exemplo: conveniência, consecutiva, amostragem, bola de neve.	33
11	Método de abordagem	Como os participantes foram abordados? Por exemplo: pessoalmente, por telefone, carta ou e-mail.	36-37

12	Tamanho da amostra	Quantos participantes foram incluídos no estudo?	33-34
13	Não participação	Quantas pessoas se recusaram a participar ou desistiram? Por quais motivos?	33-34
	Cenário		
14	Cenário da coleta de dados	Onde os dados foram coletados? Por exemplo: na casa, na clínica, no local de trabalho.	36-37
15	Presença de não participantes	Havia mais alguém presente além dos participantes e pesquisadores?	Não se aplica
16	Descrição da amostra	Quais são as características importantes da amostra? Por exemplo: dados demográficos, data da coleta.	33-34; 73-74
	Coleta de dados		
17	Guia da entrevista	Os autores forneceram perguntas, instruções, guias? Elas foram testadas por teste-piloto?	101-102
18	Repetição de entrevistas	Foram realizadas entrevistas repetidas? Se sim, quantas?	Não se aplica
19	Gravação audiovisual	A pesquisa usou gravação de áudio ou visual para coletar os dados?	36-37
20	Notas de campo	As notas de campo foram feitas durante e/ou após a entrevista ou o grupo focal?	Não se aplica
21	Duração	Qual a duração das entrevistas ou do grupo focal?	36-37
22	Saturação de dados	A saturação de dados foi discutida?	73-84
23	Devolução de transcrições	As transcrições foram devolvidas aos participantes para comentários e/ou correção?	Não se aplica
Domínio 3: Análise e resultados			
	Análise de dados		
24	Número de codificadores de dados	Quantos foram os codificadores de dados?	40-41; 43-44; 63-64
25	Descrição da árvore de codificação	Os autores forneceram uma descrição da árvore de codificação?	41; 44-45; 64
26	Derivação de temas	Os temas foram identificados antecipadamente ou derivados dos dados?	40
27	Software	Qual software, se aplicável, foi usado para gerenciar os dados?	Não se aplica

28	Verificação do participante	Os participantes forneceram feedback sobre os resultados?	Não se aplica
	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.	40-73
30	Dados e resultados consistentes	Houve consistência entre os dados apresentados e os resultados?	73-85
31	Clareza dos principais temas	Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados?	73-85
32	Clareza de temas secundários	Há descrição dos diversos casos ou discussão dos temas secundários?	73-85

## Anexo B

### Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Concepções de Professores da Escola Pública sobre Projeto de Vida

**Pesquisador:** Carlos Henrique Ferreira da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 45635121.3.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.170.117

##### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa é uma pesquisa de caráter exploratório, que tem por objetivo investigar as concepções de projeto de vida dos professores de escolas estaduais que lecionam a disciplina de projeto de vida. Pretende-se investigar (a) as concepções desses professores sobre projeto de vida, (b) como tais concepções implicam na tarefa de lecionar a disciplina de projeto de vida e (c) se esses professores têm um projeto de vida. Será realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Participarão do estudo todos os professores que lecionam a disciplina de projeto de vida de duas escolas públicas, de grande porte, de Campinas, escolhidas por conveniência. Serão utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos e o Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores, que foram elaborados para este estudo. Será realizado um estudo piloto para verificar a adequação do último instrumento. Os professores serão entrevistados individualmente, presencial ou virtualmente, e as entrevistas serão gravadas em áudio. Os dados serão analisados por meio de análise temática.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

O objetivo deste estudo consiste em investigar as concepções de projeto de vida dos professores de escolas estaduais que lecionam a disciplina de projeto de vida.

**Objetivo Secundário:**

**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)3343-8777      **Fax:** (19)3343-8777      **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.170.117

Pretende-se compreender (a) as concepções desses professores sobre projeto de vida, (b) como tais concepções implicam na tarefa de lecionar a disciplina de projeto de vida e (c) se esses professores tem um projeto de vida.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa em questão apresenta risco mínimo aos participantes. Mesmo assim, caso haja qualquer desconforto decorrente da pesquisa, os participantes receberão atendimento psicológico individual do autor deste estudo, o qual é profissional psicólogo.

Benefícios:

Ao refletir sobre as concepções de projeto de vida e acerca dos projetos de vida pessoais dos professores, os participantes dessa pesquisa poderão se beneficiar com novas perspectivas para suas reflexões pessoais e para sua atuação docente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

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 (pesquisador e orientador).

Quanto ao documento "Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais", o pesquisador apresenta justificativa de ausência, tendo em vista que a coleta de dados já foi finalizada em julho/2021.

**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

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç 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@puo-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.170.117

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_BASICAS_1874535_E2.pdf	09/12/2021 17:45:43		Aceito
Outros	Anexo_1_Declaracao_Orientadora.pdf	09/12/2021 17:42:10	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Outros	Anexo_1_Declaracao_Pesquisador.pdf	09/12/2021 17:41:52	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Outros	Carta_Emenda_09_12_2021.pdf	09/12/2021 17:36:21	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Outros	Memorando_emenda.pdf	08/06/2021 10:24:38	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Segunda_Escola_emenda.pdf	08/06/2021 10:22:55	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Carlos_Pesquisa_de_Mestrado_Emenda.pdf	08/06/2021 10:22:27	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Parecer_CEP.pdf	01/05/2021 12:35:57	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa_Carlos_Parecer_CEP.pdf	01/05/2021 12:32:58	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/03/2021 10:40:37	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Leticia_Zanon_Carlos_Henrique_Ferreira_da_Silva.pdf	24/03/2021 10:38:36	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Orçamento	Declaracao_custos_recursos.pdf	24/03/2021 10:35:41	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeinfra.pdf	24/03/2021 10:33:05	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Escola.pdf	24/03/2021 10:32:32	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç 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@puo-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 5.170.117

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 16 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:  
Mário Edvin GreTERS  
(Coordenador(a))**