



5678 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT20 - Psicologia da Educação

PROJETOS DE VIDA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERVENÇÕES NA ESCOLA

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

Introdução

É de amplo conhecimento a avaliação negativa do ensino médio no Brasil, em vista dos índices que sinalizam o mau desempenho dos alunos em comparação com outras nações, assim como as altas taxas de evasão no segmento. Esses índices são analisados como consequência de uma multiplicidade de fatores, seja da falta de investimento em estrutura e no corpo docente, seja de uma necessidade de renovação dos aspectos curriculares e organizacionais. A despeito de todos os fatores envolvidos nesta análise, há o consenso de que existe uma grande desconexão entre a vida dos alunos, o que lhes é exigido na adultez e o que é ensinado na escola.

Nesse contexto, comparece fortemente a ideia de que a escola precisa tecer uma aproximação entre o “saber” e o “ser”, estando alinhada às expectativas e necessidades dos educandos no contexto em que se inserem e no qual se projetam. O conceito de projeto de vida emerge dessa discussão de forma paradoxal: como uma possibilidade de levar o jovem a tornar significativa a sua aprendizagem e sociabilidade na escola, vendo os conteúdos educativos como importantes em sua formação, assim como das instituições incorporarem o cotidiano e os saberes discentes nos seus programas e ações, mobilizando iniciativas mais inovadoras e que se centram no protagonismo dos alunos.

A fecundidade desse conceito, na rede estadual de São Paulo, levou à formulação, no Programa de Ensino Integral (PEI) do Governo do Estado de São Paulo [1], de uma disciplina específica sobre projetos de vida, bem como outras ações desenvolvidas obrigatoriamente nas escolas. Projeto de vida, no PEI, é concebido como “um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso das oportunidades educativas” (2012, p. 18), ou seja, como uma forma de dar sentido às atividades escolares.

Incorporar os projetos de vida como eixo norteador do ensino médio constitui um avanço considerável nesse programa, por compreender a escola como local para reflexão e discussão sobre interesses e expectativas dos jovens. No entanto, ao analisar os materiais destinados aos educadores e as práticas de formação docente já realizadas, percebemos pouca fundamentação teórica e metodológica para tal abordagem, o que abre um campo importante e necessário para iniciativas de formação docente e planejamento de currículos escolares, além de uma oportunidade para a consolidação de pesquisas na área da psicologia e da educação moral.

Os projetos de vida, na perspectiva de iniciativas como o PEI, cingem uma concepção de protagonismo do jovem e de sua inserção no mercado de trabalho, com pouca alusão à perspectiva ética que os alicerça. Para além desses aspectos, consideramos que é preciso analisar se a construção de projetos de vida pode ser fonte de uma atuação consciente e que beneficie tanto o próprio jovem quanto o mundo que o cerca.

Partindo dessas considerações, nasce a presente pesquisa, intitulada “Formação docente continuada e a construção de projetos de vida éticos na juventude” [2], na qual buscamos construir um percurso de formação docente com foco nos projetos de vida de professores e estudantes do Ensino Médio, em uma escola estadual de São Paulo. Trata-se de um estudo longitudinal, que buscará analisar os impactos da formação docente continuada no desenvolvimento dos projetos de vida na escola. A primeira etapa do projeto consistiu em coletar dados, por meio de entrevistas e questionários, sobre os projetos de vida de professores e estudantes antes da intervenção por meio da construção coletiva de encontros de formação continuada docente.

O presente estudo é um recorte da etapa inicial desse projeto, referente à coleta de dados realizada antes da intervenção. Escolhemos apresentar dados referentes aos projetos de vida dos educadores. Tal escolha deu-se por considerarmos o papel do educador como central na construção de projetos de vida na juventude. A análise dos projetos de vida dos educadores, além de se tratar de um estudo inédito no Brasil, abrirá frentes de reflexões importantes para a pesquisa em andamento.

Projeto de vida e moralidade

Projetos de vida são essenciais e centrais na vida das pessoas (DAMON, MENON, BRONK, 2003; DAMON, 2009; BUNDICK, 2009), estando relacionados ao desenvolvimento de sua identidade, no que tange ao direcionamento de suas ações futuras e à motivação e persistência de agir no presente em conformidade com seus objetivos e metas (Bronk, 2011).

Para Bundick (2009), os projetos de vida têm como eixo central uma intenção estável, no sentido de que, embora carreguem consigo a abertura ao novo e a incerteza do futuro, fundam-se coerentemente para se atingir objetivos de longo prazo altamente vulneráveis a fatores externos – tais como as diversas circunstâncias da vida, do tempo e de projetos coletivos – e internos, como as variações e reformulações das próprias intenções do sujeito. Os projetos de vida permitem aos sujeitos estabelecer trajetórias que singularizam sua vida, articulando valores, sentimentos, circunstâncias e projeções. Sua centralidade na vida do sujeito possibilita o exercício pleno da capacidade de tomar decisões e fazer escolhas que almejem a realização e a satisfação pessoal, gerando ainda benefícios para a coletividade. Assim sendo, podemos afirmar que os projetos de vida revelam a intersecção da identidade com a moralidade (PINHEIRO; ARANTES, 2015).

Partindo da ideia de que a identidade é construída em um processo que implica a elaboração de projetos de vida, torna-se fundamental entender como valores e sentimentos que sustentam o psiquismo humano articulam-se em sua arquitetura. Tomamos como perspectiva a ideia de que os valores são construídos e se organizam, consolidando a identidade moral, com base nas situações e experiências de vida em que o ser humano necessita envolver-se, agir e refletir sobre

conteúdos morais (PUIG, 2007).

A moralidade é, portanto, uma construção dialógica entre o sujeito, seus desejos, pontos de vista e critérios pessoalmente valorizados, e os valores considerados desejáveis pela sociedade (PUIG, 2007). Nessa construção, de acordo com Puig (1996), tem-se como eixo central o desenvolvimento da consciência moral, que vai sendo cristalizada na história de vida de cada pessoa. Essa consciência atua como um regulador moral, que permite o diálogo do sujeito consigo mesmo e com outras pessoas. Tal regulação também pode ser verificada de maneira intrapsíquica, na relação entre os diversos aspectos – afetivos, cognitivos, físicos e sociais –, que compõem o ser humano (ARAÚJO, 2003). A afetividade – os valores e os sentimentos –, exerce papel funcional, de regulação nas relações intra e interpessoais, do sujeito consigo mesmo e com o mundo externo. Isso porque é capaz de organizar as elaborações psíquicas e também ser organizada por outros aspectos pertinentes ao *self* (Arantes, 2003).

Os valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Surgem da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos (ARAÚJO, 2003), sendo construídos pelo sujeito e se organizando em um sistema que se incorpora à identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem. Tal organização ocorre, consoante Araújo, por meio da regulação de diversos elementos intra e intersíquicos, incluindo os valores e sentimentos, que atuam simultaneamente durante o juízo e as ações das pessoas.

Esse processo dinâmico e complexo tem como princípio o papel ativo do sujeito. Os valores morais são mobilizados nos diferentes contextos, de acordo com a carga afetiva que a eles se dirige (ARAÚJO, 2003). Para Blasi (2004), os valores organizam-se, integrando-se de forma a ocupar um espaço hierarquicamente superior a de outros. Assim, se um valor moral estiver isolado, isto é, não relacionado a outros valores, pode ser considerado pouco integrado e ocupará um lugar hierarquicamente inferior na organização da personalidade.

Os estudos de Moreno Marimón e Sastre (2010) inspiram avanços nessa teoria quando sugerem que os sentimentos se configuram em complexos que envolvem também pensamentos e operações mentais de forma integrada, dentro de um conjunto que lhes confere sentido, e nunca de forma isolada. Esses complexos de sentimentos necessitam contextualização para que atuem como um tecido intra e interconectado que se ativa de maneira simultânea, configurando, mediante as inter-relações estabelecidas, uma gama de sensações, como alegria, prazer, bem-estar ou nostalgia, pena ou mal-estar.

A partir desse conceito, em pesquisas anteriores, pudemos verificar que os valores atuam também em complexos, junto aos sentimentos, em teias de implicados aspectos que concernem tanto aos princípios, regras e ao outro, quanto aos desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e objetivos pessoais. Cada indivíduo, em um determinado contexto lança mão de uma série de aspectos afetivos e cognitivos de uma só vez, em um processo altamente complexo. A integração entre valores e sentimentos configura-se, portanto, das relações entre os significados que são atribuídos por cada sujeito, mediante aspectos de sua identidade moral e do contexto.

Projetos de vida na escola: o papel dos professores

Por meio dos projetos de vida, as pessoas mobilizam-se em relação ao futuro e podem reconhecer o impacto de suas ações presentes e de seus planos na sociedade (KOSBY; MARIANO, 2011). Dessa forma, verifica-se a necessidade de favorecer aos jovens, na escola, a construção de projetos de vida voltados para o comprometimento com causas sociais e que geram impacto no mundo, para além de atividades que estejam centradas apenas no bem-estar próprio (BUNDICK; TIRRI, 2014).

Embora muitas instituições educativas apontem para a dimensão moral em seus documentos oficiais, as ações nesse campo não recebem a atenção devida e incorporam um plano secundário nas intenções dos educadores. Trabalhar efetivamente com os projetos de vida significa trazer à luz valores e sentimentos de estudantes, educadores e outros agentes envolvidos, em um programa que tenha como objetivo construir valores, relações interpessoais saudáveis, diálogo e autoconhecimento (MARTÍN; PUIG, 2007).

Reconhecemos que esse trabalho tem como eixo fundamental o professor. Bundick e Tirri (2014) verificam que o educador é considerado pelos alunos como fonte importante de estímulo e inspiração para seus projetos de vida. Os professores, segundo Moran (2016), geralmente possuem essa percepção, mas nem sempre se sentem preparados para atuar de forma efetiva na construção dos projetos de vida dos estudantes. Para Moran, os professores têm intenção de estimular os projetos de vida, assumindo diferentes formas de atuação, desde instruções organizadas sobre carreiras, aproximação dos alunos de suas histórias de vida e atividades mais direcionadas, até a prática de ações voltadas a causas sociais, vislumbrando um impacto no mundo.

A despeito de essas práticas pautarem boas intenções, estão circunscritas à ação docente, que desconsidera os conteúdos inerentes a cada projeto de vida (MORAN, 2016). Em outra via, o professor deve atuar como orientador, fortalecendo a autonomia do educando nas escolhas sobre o seu futuro, com base em problemas e situações vivenciadas (ARAÚJO et. al., 2014). Isso implica que efetive um trabalho focado no autoconhecimento do aluno a respeito de seus valores e sentimentos, levando-o a refletir sobre suas intenções, sonhos e objetivos futuros, no que causará impactos sobre si mesmo e sobre os outros.

Para que possa desenvolver tal trabalho, segundo Tirri e Kuusisto (2016), os docentes precisam, em primeiro lugar, encontrar e compreender seus próprios projetos de vida, percebendo a ação educativa de forma significativa para que possam entender a necessidade e como levar seus alunos a buscar sentido para as suas vidas e objetivos futuros. Nas trajetórias de vida, como sinaliza Malin (2018), os educadores podem estabelecer diferentes projetos de vida, em diferentes áreas, nem sempre relacionadas com a educação. Contudo, a relação com seu trabalho precisa existir para que realize um trabalho que lhe seja significativo e lhe proporcione realização e bem-estar, na medida em que percebe a sua importância para outras pessoas, no caso os estudantes.

Quinn (2016) aponta que os projetos de vida dos educadores, quando relacionados à educação, podem provir de diferentes fontes, como garantir o sustento de sua própria família por meio da remuneração de seu trabalho, proporcionar um bom ambiente para os colegas docentes ou criar uma sociedade mais igualitária. Muitos educadores combinam diferentes significados aos seus projetos de vida relacionados ao trabalho ao longo de suas carreiras, assim como, conforme Malin (2018), muitos sequer estabelecem conexões com sua atividade profissional.

Entendemos que educadores que se engajam em projetos de vida nos quais dão sentido ao seu trabalho educacional, compreendendo o impacto de suas ações na vida dos estudantes, apresentam mais disponibilidade de construir competências para além do “ensinar”. De acordo com Martín e Puig (2007), tais competências permitem que os professores se tornem figuras importantes na relação com os alunos, possibilitem a criação de um clima favorável à construção de conhecimentos nos diversos âmbitos e formem uma cultura escolar que transmita valores socialmente desejáveis. Conhecer e acompanhar os projetos de vida dos estudantes se tornam aspectos imprescindíveis da prática docente, assim como criar estratégias para envolvê-los em ações que impactam o mundo, buscando trazer sentido às

ações na escola em correlação imediata com os projetos de vida de todos os envolvidos no processo educativo.

Procedimentos metodológicos

O objetivo central do presente estudo é analisar os projetos de vida de educadores e, de forma específica, *como* a educação é por eles significada. A partir dessa análise, pretende-se compreender caminhos para a formação continuada dos docentes, bem como possibilidades de intervenção educacional.

Participaram desse estudo, 13 professores de uma escola estadual de São Paulo, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, que desenvolve o Programa de Ensino Integral (PEI).

Quadro 1 – Relação de professores participantes da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Tempo de carreira
1	43 anos	Masculino	12 anos
2	51 anos	Masculino	14 anos
3	47 anos	Feminino	9 anos
4	58 anos	Feminino	7 anos
5	51 anos	Feminino	18 anos
6	35 anos	Masculino	16 anos
7	33 anos	Feminino	10 anos
8	34 anos	Feminino	5 anos
9	38 anos	Feminino	21 anos
10	47 anos	Masculino	20 anos
11	26 anos	Feminino	6 anos
12	59 anos	Feminino	30 anos
13	55 anos	Feminino	29 anos

Fonte: A autora

Os dados foram coletados em dois momentos. No mês de março de 2018, primeiramente foi aplicado um questionário aberto, com base no *Youth Purpose Interview* (Andrews et al., 2006). As questões abordaram a rotina dos participantes, o que consideram mais importante em suas vidas, quais as dificuldades enfrentadas em relação ao que consideram mais importante, o que lhes incomoda em relação ao mundo, suas metas de curto e longo prazo e, por fim, suas considerações sobre os projetos de vida ao longo de suas trajetórias. Em todas as perguntas propostas, solicitamos que mencionassem os sentimentos envolvidos. Os professores registraram as respostas de forma manuscrita em um momento de reunião pedagógica, com a presença da pesquisadora.

Ao analisar previamente os dados, percebemos que as respostas foram evasivas e incompletas. Como o objeto de estudo é qualitativo e, portanto, necessitamos de riqueza de dados no material de análise, procedemos com uma nova coleta, dessa vez por meio de entrevista. Essa coleta aconteceu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018. Com base no mesmo roteiro utilizado no questionário, mas com mais possibilidades de detalhamento, fizemos as perguntas e resgatamos, junto aos participantes, suas respostas iniciais, quando havia contradições.

O caráter voluntário da participação foi garantido, bem como o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes consentiram a participação, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes das coletas.

Assumindo os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón et al., 2000), buscou-se identificar, ao longo de todas as respostas, os elementos centrais destacados pelos professores, os sentimentos evocados, os significados atribuídos aos elementos e sentimentos e, por fim, as relações e implicações estabelecidas entre eles. Assim, foram extraídos e, posteriormente, descritos os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos participantes da investigação.

Resultados

Foram identificados seis modelos organizadores do pensamento, que elucidam como os professores participantes elaboraram seus projetos de vida. Cada um desses modelos será apresentado enfocando os elementos centrais, os significados atribuídos a esses elementos, os sentimentos mobilizados e as relações/ implicações entre eles e seus significados. Em cada modelo, serão apresentados excertos das respostas, de forma a elucidar a organização do pensamento dos docentes.

Modelo 1: Compromisso com atividades diárias

Três participantes aplicaram o modelo 1, apresentando a família e o trabalho como elementos centrais, porém com pouca ou nenhuma integração entre esses elementos. Ou seja, ao mencionar o trabalho (como educador/a) e a família, os sujeitos demonstram que não há relações entre essas duas instâncias de suas vidas. Há a ideia de responsabilidade sobre a família e o trabalho, no entanto são "obrigações" cumpridas pelos sujeitos no tempo presente, sem a menção de realização pessoal ou contribuição com o mundo: "Dia a Dia? Pra mim eu procuro fazer o mais tranquilo possível dentro das normas, né, procuro não ter problemas". (Sujeito 2, Masculino, 51 anos)

Sobre o trabalho, não se verifica relação com os projetos de vida dos alunos, mostrando pouca relação emocional com eles. Também se destaca a pouca mobilização de sentimentos relacionados aos elementos, sendo sempre mencionada a "tranquilidade", bem-estar e a desmotivação pelo trabalho. A educação não se mostra um valor central para esses sujeitos, levando-os a pensar em outras frentes de trabalho: "Me vejo aposentado (...) Eu gostaria de trabalhar em outra área e vir dar aula pra tipo, em uma igreja com pessoas interessadas..." (Sujeito 2, Masculino, 51 anos).

Os sujeitos apresentam parca projeção de futuro, sendo ela inexistente ou focada na aposentadoria. Há indecisões sobre metas a curto e a longo prazo e pouco engajamento em atividades significativas no presente com vistas ao futuro. "Nesses 10 anos finais não sei se vou continuar no integrado ou se vou voltar pra minha sede. (...) Então de repente daqui

a 10, 15 anos eu estando prestes a me aposentar eu quero mudar pro interior". (Sujeito 1, Masculino, 43 anos)

Modelo 2: Descontinuidade e compromisso com atividades diárias

Este modelo apresenta elementos parecidos com o modelo anterior (trabalho e família), porém os três sujeitos que o aplicaram apresentam um elemento de descontinuidade que inibe os projetos e a profundidade das respostas. Tal descontinuidade nos projetos de vida foi representada por episódios traumáticos de saúde com o próprio sujeito ou com familiares ou mudança de trajetória profissional. "Mas como antes do acidente fiz um planejamento, tinha projeto e foi rompido, por um bom tempo eu fiquei sem fazer projetos, eu fiquei meio, como se diz, não é decepcionada, é meio traumatizada, porque você faz um plano, um projeto de vida, porque eu tava noiva e de repente veio o acidente e mudou tudo, aí eu fiquei meio traumatizada e dei uma travada nisso, aí só depois de um tempo voltei a fazer projeto". (Sujeito 5, feminino, 51 anos)

Percebe-se que os episódios que culminam na descontinuidade dos projetos de vida levam a certo "afastamento" emocional da situação e à percepção dos elementos centrais mencionados como instâncias que possuem pouca integração na vida dos sujeitos. Os sentimentos mencionados são de bem-estar em relação à rotina, mas há sempre o contraponto com os traumas vividos, a preocupação e a ansiedade em relação ao futuro.

A questão financeira é destacada como fator central para esses sujeitos em relação ao trabalho: "quando eu projetei minha vida eu projetei voltada só pra área da educação e aí de repente tomou um rumo diferente, o porque eu acho que é até evidente, na área da educação a gente é muito mal remunerado" (Sujeito 3, feminino, 47 anos). A educação não comparece como um valor central para esses sujeitos, pois não se mostram preocupados com a vida dos estudantes.

Em relação ao futuro, os sujeitos projetam apenas a aposentadoria e não relacionam sentimentos aos elementos centrais de sua vida, o que mostra pouca profundidade ao significá-los. Não há menção de atividades significativas ou metas de curto e longo prazos relacionadas aos projetos de vida. "Não penso no futuro não, porque é o que eu falo nos dias atuais você não sabe se você está vivo amanhã, que que já passei um monte de baques aí, tomo um monte de remédio que tive uns baques aqui ano passado, os meus projetos são para agora". (Sujeito 4, feminino, 58 anos)

Modelo 3: Família e compromisso com atividades diárias

Este modelo, aplicado por um sujeito, apresenta a família como elemento central, em uma visão centralizada no *self*, ou seja, ter uma família com a qual possa se sentir bem, compartilhar momentos juntos, etc. "Sou casado, sou gay, tenho dois filhos que são adotados, estão comigo há cinco anos, tenho uma visão de família tradicional, porque acho que a gente tem que viver bem em sociedade, não adianta pirar com isso". (Sujeito 10, masculino, 47 anos)

O trabalho também ocupa lugar central em suas respostas, mas mobilizando menos significados e sentimentos. Há uma visão também centrada no *self* e de distanciamento socioafetivo em relação aos estudantes. Dessa forma, compreendemos que esse sujeito tampouco traz uma visão da educação como uma atividade significativa em seu projeto de vida: "Aprender não é pra todo mundo, a escola em si não é pra todo mundo, demorou pra eu entender isso, não é que ele não possa ter acesso, é que o ato de aprender em si não é pra todo mundo, você pode doar, doar, doar, se não houver reciprocidade, ele vai terminar sem aprender". (Sujeito 10, masculino, 47 anos)

Além disso, considera que há falta de valorização de sua figura como professor e de retorno financeiro: "eu queria mesmo que a gente tivesse reconhecimento. E reconhecimento ele é abrangente, né, reconhecimento como professor, como mestre, como aquele que veio trazer algo, e reconhecimento financeiro". (Sujeito 10, masculino, 47 anos)

Seu futuro projeta-se a partir dos filhos, refletindo sobre como estará e a maneira como vai acompanhá-los: "15 anos? Meus filhos estarão com mais de 20, só espero não ser avô tão cedo, eu peço a Deus que não, mas mais tão longe espero estar fazendo uma viagem internacional com meus filhos, fazendo essa troca, dando essa oportunidade pra eles". (Sujeito 10, masculino, 47 anos)

Deste modo, percebe-se como seu pensamento se organiza em torno da ideia do *self*, em que o sujeito assume papel central nas suas relações familiares e de trabalho e por isso considera que precisa de tal reconhecimento e de manter a família.

Modelo 4: Relação trabalho e família

O modelo 4 foi aplicado por um sujeito. Nele, comparece como elemento central a filha, de dois anos de idade, a qual, em suas palavras "é a pessoa mais importante em sua vida" (Sujeito 8, feminino, 34 anos). É mãe solteira desde o divórcio, o que faz com que tenha todas as responsabilidades diárias em relação a filha.

"Tenho minha filha pequena e somos só nós duas, meu pai e minha mãe ajudam, mas somos só nós então depois em casa eu tenho que ajudá-la com as coisas da escola, então é bem puxado a rotina." (Sujeito 8, feminino, 34 anos)

Os sentimentos estão voltados à filha. Sente felicidade com a família, mas ansiedade com as tarefas e afirma várias vezes se sentir cansada com a rotina diária. O sentimento de estar só é muito forte. Afirma diversas vezes que "é só ela e a filha", o que parece trazer uma responsabilidade maior e uma dependência em relação à filha.

Sua vida se orienta em torno da filha, a partir de quem estabelece metas a curto e a longo prazo. "Daqui 15? Aí é mais difícil, deixa eu ver, ela vai estar com... Eu sempre vejo pelo lado da minha filha, faço base pela minha filha... Eu pretendo ver minha filha formada, formada não, encaminhada, ajudá-la." (Sujeito 8, feminino, 34 anos)

O trabalho também aparece como elemento forte em sua vida, porém, sem projeções para o futuro e fortemente projetado como uma maneira de trazer boas condições financeiras para a filha.

Modelo 5: Trabalho como realização pessoal

No modelo 5, dois sujeitos mobilizam como elemento central o trabalho, significado como fonte de realização pessoal. Um elemento que se integra ao trabalho é o estudo, sendo compreendido como essencial para o trabalho e como forma de conseguir realizar seus projetos de vida.

Os sujeitos mobilizam sentimentos de bem-estar e felicidade em relação ao trabalho, mostrando envolvimento emocional: "Eu não tenho vícios, meu único vício é trabalhar, gosto de verdade de trabalhar. Dei aula pra tudo quanto é nível,

fundamental 1, 2, médio, ensino superior, pós, já dei aula pra tudo." (Sujeito 7, feminino, 33 anos)

A relação com o trabalho demonstra-se como uma forma de se conectar ao próximo e afetar a vida dos estudantes. No entanto, essa relação ainda se apresenta de forma distanciada, no plano dos desejos. O trabalho é visto como uma realização pessoal.

Os sujeitos apresentam engajamento em atividades significativas em relação aos seus projetos de vida. Esse engajamento e as metas estipuladas em curto e longo prazo geram ansiedade. "Um pouco ansioso, é aquela coisa de desejar planejar o futuro e já querer entrar em uma rotina de planejamento né, então de planejamento e organização e às vezes você quer organizar um futuro que talvez seja incerto e eu to um pouco ansioso". (Sujeito 6, masculino, 35 anos)

Próximo ao elemento do trabalho, a família também se apresenta com importância para este sujeito, tendo significados e sentimentos atribuídos, como felicidade e bem-estar, porém, não se mostra tão central na sua organização do pensamento.

Modelo 6: Educação como valor central

Este modelo, aplicado por três sujeitos, apresenta maior complexidade em seus elementos, de modo que eles se mostram integrados entre si, além de ter mais profundidade emocional e projeção para o futuro. Os elementos centrais são a família e o trabalho, porém, se mostram integrados e com sentimentos profundamente integrados aos significados atribuídos aos elementos.

A relação com os alunos no trabalho é fonte de prazer pessoal e de revigoração para esses sujeitos. "Eu gosto do que eu faço, gosto muito de dar aula e faz muito bem pra mim. Tem dia que eu chego aqui me arrastando e saio com um sorriso de orelha a orelha, só do abraço, só da convivência com eles, essa coisa deles me faz muito bem". (Sujeito 11, feminino, 26 anos)

Além disso, há uma grande percepção do aluno e do impacto de sua atividade profissional em suas vidas, principalmente ressaltando a falta que a família faz na vida deste aluno: "É isso, me sinto realizada no final do dia. Claro que tem dias que por mais que você planeje, quando você trabalha com adolescentes e estando com eles nove horas, tudo que vem de fora acaba refletindo aqui dentro, qualquer problema que eles tiveram no final de semana. Fui subindo com eles a pé e fazendo tutoria, conversando, aproveita e já vai puxando conversinha ali, uma coisinha dali, uma coisinha daqui, e eu acho assim, eu estava pensando assim, como eles tem problemas, eu estava até conversando com meus colegas na hora do almoço, eu falei assim: "gente, eu percebi quantos problemas eles têm, e às vezes problemas graves" e aí eles falam: "mas nós tivemos problemas, isso não justifica certas atitudes", e eu respondi "mas nós tivemos outro tipo de geração, não é a mesma geração, a minha mãe estava comigo o tempo todo quando eu era criança e precisava, porque ela não trabalhava fora, nós temos outro tipo de geração e essa geração é uma geração carente, ela é carente de pai, carente de mãe, porque os pais ficam o dia inteiro fora." (Sujeito 12, feminino, 59 anos)

Porém, não são apenas os sentimentos positivos que os sujeitos colocam, há também uma reflexão sobre os sentimentos negativos, algumas vezes relacionados à falta de valorização da profissão, porém ressaltando a resiliência e a manutenção do valor da educação em sua vida: "O trabalho eu já falei, né, por mais difícil que seja, ontem você viu meu estado chorando desesperada porque não atingi o que eu queria ter atingido, parece trabalho jogado fora, mas aí você vai pra casa, toma um banho, lava a alma e me faz muito bem esse contato deles, você vê a diferença". (Sujeito 11, feminino, 26 anos)

Esses sujeitos apresentam o trabalho como significativo também pelas suas áreas de conhecimento. A disciplina que ministram mobiliza sentimentos positivos e grande centralidade em seus relatos: "A arte sempre foi uma constante na minha vida, acho que já nasci sabendo que seria professora de artes, fui algumas vezes tentar fazer computação gráfica e tal, mas acabo sempre voltando, não tem jeito". (sujeito 13, feminino)

O outro elemento que se mostra forte em suas vidas é a família. O trabalho é significado como meio de manter a família e conseguir bens materiais para seu sustento.

A preocupação constante com os alunos e com a família, bem como a dedicação a eles nas atividades diárias, marca a forma como os sujeitos veem o significado de suas atividades diárias e suas projeções para o futuro. A educação ocupa espaço central nos projetos de vida desses professores.

Discussão

Com o aporte da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, foi possível analisar como os docentes organizaram seus pensamentos em relação aos seus projetos de vida, mobilizando valores e sentimentos em relação ao que consideram central em suas trajetórias e apontamentos sobre o futuro.

É interessante observar que todos os docentes apresentaram os elementos trabalho e família, sendo significados de forma diferente em cada modelo organizador. As diferenças estiveram na forma como cada sujeito compreende o lugar que esses elementos têm em suas vidas, relacionando-os com as pessoas com quem convivem, além do vínculo emocional estabelecido, por meio da mobilização de diferentes sentimentos positivos, como bem-estar, felicidade e realização, e negativos, como frustração, falta de valorização, cansaço e ansiedade. Pode-se perceber, como enfatiza Araújo (2003), que os docentes constroem sistemas de valores, os quais, integrados a sentimentos, performam complexos, organizando seus pensamentos (PINHEIRO; ARANTES, 2015).

Os modelos apresentados dão indícios da complexidade que perfaz o psiquismo humano. Nossa análise nos leva a compreender que os modelos com maior número de significados atribuídos e que conseguiram estabelecer relações entre os elementos trabalho e família, no caso os modelos 4, 5 e 6, apresentaram-se de maneira mais complexa, demonstrando que os docentes conseguem ter uma compreensão mais aguçada sobre si mesmos e sobre o papel que desempenham no mundo. Os modelos 1, 2 e 3 estão centrados em uma perspectiva voltada mais para o *self*, com menor percepção sobre o impacto que exercem sobre os demais e sobre o mundo.

O lugar que a educação ocupa nos projetos de vida dos docentes segue essa direção. Quanto mais descentralizado de si e dos objetivos puramente pessoais, maior compreensão tinha o professor a respeito de seu papel na vida dos alunos. Os modelos 5 e 6 apresentaram a educação como uma atividade significativa para os sujeitos, que mobiliza tanto sua rotina, trazendo realização pessoal no cotidiano, quanto as metas de curto e longo prazos, uma vez que os professores mencionam planos de continuidade e percebem o impacto de suas ações nas trajetórias dos estudantes. No modelo 6, vemos uma maior integração entre os elementos mencionados e uma dinâmica de preocupação com o outro bastante acentuada. Nesse modelo, vemos um olhar altamente voltado para além do *self*, com uma preocupação constante em ajudar e apoiar o outro. O projeto de vida dos docentes, nesse modelo, dá sentido às suas vidas, extrapolando as

conquistas pessoais e dotando as atividades diárias de sentido.

Embora tenhamos um estudo com viés qualitativo, consideramos importante sinalizar que, de 13 sujeitos, apenas cinco veem a educação como norte de seus projetos de vida. Desses cinco, três sujeitos percebem-na como uma forma de impactar a vida dos estudantes.

Considerações finais

Os resultados desse estudo retomam descobertas de trabalhos anteriores (PINHEIRO; ARANTES, 2015) de que há diferentes formas de organizar o pensamento em relação aos projetos de vida. Essas diferentes organizações pautam-se nos valores e sentimentos mobilizados pelos sujeitos em relação às suas trajetórias de vida e projeções sobre o futuro, nas atividades diárias desenvolvidas e no estabelecimento de metas de curto e longo prazos.

O foco de análise foi perceber como a educação foi significada pelos participantes, ou seja, de que forma os docentes mobilizam-se em relação aos projetos de vida dos estudantes em suas próprias vidas. Com a análise realizada, vimos que todos os docentes participantes mencionam o trabalho como importante em suas vidas. Contudo, uma pequena parcela, apenas três professores dentre os 13 participantes, significam a educação como aspecto central em suas vidas, exercendo um papel para além da realização pessoal. Conforme aponta Moran (2016), os professores muitas vezes desejam impactar os projetos de vida dos estudantes, mas não conseguem compreender como fazer isso. O presente estudo sinaliza o que Tirri e Kuusisto (2016) apontam como prioritário: que os professores primeiramente compreendam seus próprios projetos de vida, percebendo a educação de forma significativa em suas ações diárias e nas suas projeções em relação ao futuro. Como levar os alunos a buscar sentido para suas vidas, se o professor não encontra em sua profissão sentido para a sua própria vida?

Os resultados desse estudo, em fase inicial, mostram caminhos profícuos para a formação continuada de professores que será desenvolvida em uma construção coletiva nos próximos passos da pesquisa. Eles devem ser fruto de análise dos próprios docentes para levantar aspectos que, em sua autoanálise, podem ser obstáculos para a construção de projetos de vida que se voltem para a educação de forma significativa em suas trajetórias, como a falta de valorização da profissão e o baixo retorno financeiro. Espera-se que, com mais possibilidades de autoconhecimento e de compreensão sobre os educandos e os impactos da educação em suas vidas, os docentes possam perceber mais sentido em suas ações e metas, assim como desenvolver resiliência para enfrentar os obstáculos de suas rotinas.

Nesse percurso, esperamos que os educadores possam estar mais abertos às relações cooperativas com os estudantes, criando oportunidades a todos os envolvidos no processo educativo de trilhar trajetórias que lhes sejam significativas e que, ao mesmo tempo, abram-lhes possibilidades de atuação ética no mundo.

Referências bibliográficas

ANDREWS, M. C.; BUNDICK, M. J.; JONES, A.; BRONK, K. C.; MARIANO, J. L.; DAMON, W. **Youth purpose interview, version 2006**. Unpublished manuscript, 2006.

Arantes, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In V. A. Arantes (Org.), **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, pp. 109-128.

ARAÚJO, U. **Conto de escola: A vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 2003.

Araújo, U. F.; Fruchter, r.; Garbin, m.c.; Pascoalino, l. n.; Arantes, v. a. The Reorganization of Time, Space, and Relationships in School with the Use of Active Learning Methodologies and Collaborative Tools. **Educação temática digital, supl. pesquisa, desenvolvimento e formação na educação** [In Digital Thematic Education, suppl. Research, Development and Training in Education] ,16 (1), 2014, pp. 84-89.

BLASI, A. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). **Moral development, self and identity**. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

Bronk, K. C. The Role of Purpose in Life in Healthy Identity Formation: A Grounded Model. In J. Mariano (Ed). **New Directions for Youth Development**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011, pp. 31-44.

Bundick, M. **Pursuing the good life: An examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood**. Dissertação de Doutorado, Stanford School of Education, Stanford, 2009.

Bundick, M.; Tirri, k. Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. **Applied Developmental Science**, 18 (3), 2014, pp. 148-162.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

Damon, W.; Menon, J.; Bronk, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, 7 (3), 2003, pp. 119-128.

Kosby, S. I.; Mariano, J. M. Promoting Youth Purpose: A Review of the Literature. In MARIANO, J. M. (Ed). **New Directions for Youth Development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011, pp. 13-29.

MALIN, H. Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning. Harvard Education, 2018.

MARTÍN, X.; PUIG, J. M. **Las siete competencias básicas para educar en valores**. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

moran, s. What do teachers think about youth purpose? **Journal of Education for Teaching**, 2016.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. LEAL, A. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. **Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 61, p. 201-209, Aug. 2015

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

Puig, J. M. Aprender a viver. In U. F. Araújo; J. M. Puig; V. A. Arantes (Orgs.) **Educação e valores: Pontos e contrapontos** São Paulo, SP, 2007, pp. 65-106.

QUINN, B. P. Learning from the Wisdom of Practice: Teacher's Educational Purposes as Pathways to Supporting Adolescent in Secondary Classrooms. **Journal of Education for Teaching** 42, n. 5, 2016, p. 602 – 623.

SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa Ensino Integral. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2012.

TIRRI, K.; KUUSISTO, E. Finish student teacher's perceptions on the role of purpose in teaching. **Journal of Education for Teaching**, 2016.

[1] O Programa de Escola de Tempo Integral (PEI), criado em 2013, está presente em 308 escolas. A jornada dos estudantes é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida, em disciplinas obrigatórias e eletivas. Os professores do PEI atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO). Escola de tempo integral. <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>.

[2] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (nº 406899/2018-5).