SciELO Preprints

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16364

PROJETOS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Valéria Arantes, Beattriz Guedes de Seixas

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

Submetido em: 2024-07-09
Postado em: 2024-07-16 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

ARTIGO

PROJETOS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

BEATTRIZ GUEDES DE SEIXAS [1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1924-2782
<bguedes@usp.br>
VALÉRIA ARANTES [1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2154-6147
<varantes@usp.br>

[1] Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: O presente artigo aborda o que significa ser professor e sobre como eles vêm sendo formados nos últimos anos no Brasil. Apresentamos os resultados de uma pesquisa que desenvolvemos com 100 professores do ensino básico de todas as regiões do país, na qual investigamos seus valores e projetos de vida. Entre os resultados, destacamos que a profissão docente ocupa lugar central nas dinâmicas de pensamento relacionadas aos projetos de vida da maioria dos participantes. A partir dos achados, discutimos a importância de programas de formação de professores que proporcionem espaços para o autoconhecimento dos futuros docentes e os auxiliem a compreender os significados que atribuem à profissão, bem como os motivos pelos quais a escolheram. Além disso, a construção de uma cultura colaborativa e cooperativa entre professores de todas as gerações, dos iniciantes e aos mais experientes, é discutida como uma das propostas para um fazer docente capaz de se adequar à complexa sociedade em que vivemos.

Palavras-chave: professores; formação docente; projetos de vida.

PURPOSE AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This article discusses what it means to be a teacher and how they have been trained in the last years in Brazil. We present the results of our survey investigating the values and purposes of 100 elementary school teachers from all country regions. Among the findings, we highlight that the teaching profession occupies a central place in most participants' thought dynamics regarding their purposes. Based on the findings, we discuss the importance of teacher training programs that provide the space for future teachers' self-knowledge and help them understand the meanings they attribute to the profession, as well as the reasons why they chose it. Additionally, we discuss building a collaborative and cooperative culture among teachers of all generations, from beginners to the most experienced, as one of the proposals to make a teacher capable of adapting to the complex society we live in.

Keywords: teachers, teacher professional development, purpose.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

PROYECTOS DE VIDA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN: El presente artículo aborda qué significa ser maestro y cómo se han formado en los últimos años en Brasil. Presentamos los resultados de una investigación que desarrollamos con 100 maestros de enseñanza básica de todas las regiones del país, en la cual investigamos sus valores y proyectos de vida. Entre los resultados, destacamos que la profesión docente ocupa un lugar central en las dinámicas de pensamiento relacionadas a los proyectos de vida de la mayoría de los participantes. A partir de los hallazgos, discutimos la importancia de programas de formación de maestro que proporcionen espacios para el autoconocimiento de los futuros docentes y los ayuden a comprender los significados que atribuyen a la profesión, así como los motivos por los cuales la eligieron. Además, se discute la construcción de una cultura colaborativa y cooperativa entre maestros de todas las generaciones, desde principiantes hasta los más experimentados, como una de las propuestas para una práctica docente capaz de adaptarse a la compleja sociedad en que vivimos.

Palabras clave: maestros; formación docente; proyectos de vida.

INTRODUÇÃO

Nas salas dos professores, comumente encontramos docentes que desejam se tornar professores desde a infância, acreditando ter um dom ou uma vocação para tal profissão. Nessas mesmas salas há profissionais que chegam até ali sem desejarem a priori, podem estar ali após mudar de carreira ou de passagem, até encontrarem algo que avaliem como melhor. O caminho que leva cada professor à sala de aula não nos diz, no entanto, sobre a qualidade do trabalho que desenvolvem, seu grau de comprometimento ou, ainda, os significados que atribuem à profissão. São aspectos como estes, que nos parecem importantes para compreender a profissão docente, que trataremos nesta introdução.

Segundo Martínez (2009), há diferentes formas de os docentes abordarem a sua tarefa: há quem viva o magistério como uma ocupação trabalhista, outros como um ofício e, ainda, como profissão. No primeiro caso, entende-se que ser professor é um trabalho ao qual algumas horas são dedicadas e com o qual ganha-se dinheiro. Quando entendem como um ofício, exercem a atividade para a qual se prepararam e se restringem a isso, de modo que diante de uma situação muito complexa e fora do "manual" o professor não vai a fundo para não se complicar. Aqueles que vivem o magistério como profissão tem uma formação especializada mas, assim como um cirurgião que precisa tomar decisões responsáveis durante uma operação, o profissional docente está disposto a tomar decisões e faz isso com base em um compromisso ético, um contrato moral.

A grande heterogeneidade do grupo docente é discutida por Silva (2009), que estudando a identidade da categoria docente lista fatores que provocam tal diversidade, como:

> o nível de ensino em que os professores ou educadores trabalham (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior), a disciplina que lecionam, a situação profissional (efetivo, concursado, contratado), a habilitação acadêmica e profissional (bacharel, licenciado, especialização, mestrado, doutorado), o tempo de serviço e a posição na carreira, a localização e a dimensão da escola onde trabalham (urbana, rural), a experiência profissional (escolas onde trabalharam, cargos, funções e atividades específicas desempenhadas nas escolas e sistemas educativos), associações profissionais a que pertencem, as situações de estabilidade ou de mobilidade, etc. (SILVA, 2009, p. 53).

Em pesquisa anterior, objetivando conhecer as representações de professores de diferentes níveis sobre o que é ser professor, a autora pode verificar que os professores da Educação Infantil carregam, na maioria das vezes, uma imagem difusa e pouco profissional de sua profissão. Há um

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

predomínio de carinho, cuidado, dedicação e embora as chamadas creches tenham como objetivo cuidar e educar, a pesquisadora notou o predomínio do assistencialismo na maioria dos discursos desses professores (SILVA, 2008).

Os achados de Silva (2008) em relação aos professores das séries iniciais nos remete a uma discussão feita por Freire (1997). Nas palavras do educador "é impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar" (FREIRE, 1997, p. 8), porém ser professor não pode se resumir ao cuidado. Em sua obra "Professora sim, tia não", Freire (1997) argumenta que o hábito de transformar os professores em parentes postiços pode levá-los a perder a sua responsabilidade profissional.

Segundo o educador, ser tia é viver uma relação de parentesco e não consiste em um trabalho, enquanto ser professora implica em assumir uma profissão, ensinar, o que envolve certa tarefa, militância e especificidade no seu cumprimento. Freire (1997) ressalta, ainda, que é possível ser tia mesmo distante geograficamente ou afetivamente dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professor longe dos alunos, mesmo num trabalho à distância.

Assumir a responsabilidade inerente à docência e educar com amor são aspectos também destacados por Russell (2000) ao discutir as funções de um professor: "Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor." (RUSSELL, 2000, p. 79).

As três formas da docência ser compreendida pelos professores, a heterogeneidade característica desse grupo ocupacional, a responsabilidade que os educadores devem reconhecer e assumir e, por último, o espaço que deve ser dedicado ao amor e ao cuidado - sem negá-los mas também sem reduzir a profissão a isso - nos dão indícios da complexidade que integra o que é ser professor. Soma-se a esse quadro uma série de mudanças sociais e educacionais que vem ocorrendo nos últimos anos e que impactam a maneira como o professor se enxerga e como a sociedade o enxerga.

O papel do professor diante da expansão maciça da escolaridade, do desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, da ruptura do consenso social sobre o papel da educação, das mudanças nos conteúdos escolares e nas expectativas em relação ao sistema educativo, por exemplo, certamente não permanece o mesmo (SILVA, 2009). Segundo relatório da Unesco de 2022, no qual propõe-se um novo contrato social para a educação, observa-se que "cada vez mais as pressões, os riscos e as dificuldades de ensinar superam os interesses e inclinações daqueles que desejam ensinar, o que resulta em um declínio significativo dos que ingressam na profissão." (UNESCO, 2022, p. 83).

Por tudo isso, além de viabilizar que os futuros professores ensinem os conteúdos da disciplina que lecionam, acreditamos que os programas de formação de professores devem ajudá-los a compreender a profissão e a lidar com os seus desafios, que sempre existirão. A seguir, avaliamos como esse trabalho tem sido feito no Brasil nos últimos anos.

A formação de professores

Em pesquisa recente, de abrangência nacional, 6775 professores brasileiros foram questionados sobre diferentes temas da Educação Básica. Quando questionados acerca do preparo para o início da docência, apenas 19% dos professores brasileiros concordam totalmente que os atuais cursos de pedagogia e licenciaturas estão preparando bem os professores para o início da profissão. Além disso, 56% dos professores afirmam que não receberam orientação específica em seu primeiro ano de docência (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023).

Esses resultados chamam atenção e podemos discuti-los à luz de particularidades da profissão docente e do contexto no qual se insere. Em relação às particularidades, diferente dos estudantes de medicina e direito, por exemplo, os futuros professores iniciam os programas de formação após 12 ou mais anos observando diariamente a prática da profissão escolhida - no lugar de alunos da educação básica. Dessa forma, os professores constroem conhecimentos sobre o seu ofício antes mesmo

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

de iniciá-lo, desenvolvendo um "saber-ensinar" ao longo de toda a sua existência pessoal (SILVA, 2009; SANGER & OSGUTHORPE, 2011).

A trajetória pré-profissional, segundo Tardif e Raymond (2000), cria um legado que permanece estável e forte ao longo do tempo, isto é, o que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do profissional da educação e sobre como ensinar provém principalmente de sua socialização enquanto alunos. A formação de professores, na maioria das vezes, não consegue mudar nem abalar aquelas crenças construídas durante a socialização escolar.

Em relação ao contexto no qual os docentes estão inseridos, citamos anteriormente as constantes transformações que nos acompanham, compostas por novos desafios, exigências e conhecimentos, questionamentos contínuos de valores e práticas já estabelecidas e pelo abandono de mitos e verdades admitidos durante um bom tempo. De acordo com Silva (2009), o despreparo dos professores frente às mudanças pode colocá-los em uma crise de identidade, caracterizada pela contradição entre o que conseguem efetivamente ser e o que querem ou gostariam de ser. Entre as possíveis consequências dessas crises podemos citar quadros de estresse, ansiedade, esgotamento e até mesmo o desejo de abandonar a docência.

Para evitar as consequências indesejáveis, Silva (2009) propõe que sejam incorporados novos modelos ao período de formação inicial e que novas estruturas de apoio aos professores já em exercício sejam implementadas. Além disso, segundo a Unesco (2022), é importante que a formação de professores aborde os fatores que contribuem para o abandono da profissão. São necessárias também políticas de formação que apoiem os professores iniciantes ao longo de seus primeiros anos de profissão por meio da colaboração e orientação de colegas mais experientes, visto que a fase de transição entre a preparação e a prática profissional é a mais decisiva na vida profissional docente e apresenta os maiores índices de abandono. Tanto as políticas quanto a própria profissão, no entanto, muitas vezes negligenciam essa etapa (NÓVOA, 2019; UNESCO, 2022).

Elucidar as particularidades da profissão docente e as implicações provenientes do contexto no qual ela se insere nos remete a um denominador comum: a dimensão pessoal dos futuros professores. Concordamos com Sanger e Osguthorpe (2011) quando defendem que a formação docente deve ser centrada no futuro professor, que encontra-se no lugar de aluno, e que os seus conhecimentos prévios devem ser discutidos, visto que o fator que mais influencia na aprendizagem é o que o aluno já aprendeu.

Considerar as ideias que os graduandos têm sobre a profissão nos parece necessário por pelo menos duas razões. A primeira delas diz respeito às expectativas que são criadas segundo aquilo que se acredita. A forma com que o professor concebe que se dá a aprendizagem, por exemplo, pode levá-lo à frustração caso as suas expectativas não sejam concretizadas; a insatisfação pode instalar-se e a desistência pode tornar-se uma alternativa (GOODLAD, 1984; SANGER & OSGUTHORPE, 2011).

A segunda razão relaciona-se com a visão que o professor em formação possui sobre a profissão escolhida. O que o atraiu para a docência? Como eles pensam a si próprios como professores? Que imagem constroem de si como professores? A partir do que Silva (2009) chama de esquemas representativos da identidade profissional podem ser discutidas as possibilidades e capacidades dos professores se assumirem ou como atores reflexivos, autônomos e críticos ou apenas como meros agentes do sistema educativo e social.

Nesse sentido, Sanger e Osguthorpe (2011) defendem que as formações de professores devem trabalhar "a autoconsciência crítica, a compreensão e a capacidade de todos os educadores pensarem, planejarem e agirem de forma pedagogicamente eficaz e moralmente responsável" (SANGER & OSGUTHORPE, 2011, p. 576, tradução nossa).

Analisando a formação dos professores brasileiros, Araújo et al. (2020) apontam que o baixo interesse dos jovens pelo magistério e a alta taxa de evasão dos cursos de pedagogia são causados por diferentes razões como a falta de reconhecimento social, os baixos salários, a violência, a indisciplina e a jornada de trabalho estressante. Além disso, os autores acreditam que o modelo de educação tradicional nos cursos superiores torna ainda mais difícil atrair jovens para o exercício da profissão. O modelo

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

disciplinar fragmentado e expositivo inventado no século XIX continua sendo utilizado para formar professores dois séculos depois, que não conseguem atingir os objetivos educacionais almejados e legitimados pelas sociedades atuais.

Com base em pesquisas e em intervenções com professores, Araújo et al. (2020) propõem formas de reinventar a educação. Antes de tudo, é necessário que a formação de professores comprometa-se com um modelo construtivista, colocando os estudantes como autores do conhecimento e proporcionando uma aprendizagem ativa e com mudanças nos conteúdos, nas formas e nas relações entre alunos e professores. Além disso, o eixo da formação ética, pessoal e social dos futuros educadores precisa estar previsto nos currículos e nas práticas acadêmicas dos cursos de formação profissional. Esse eixo combinado ao desenvolvimento de habilidades sociocognitivas-emocionais e à construção de valores éticos pode favorecer, por parte dos docentes, a construção de projetos de vida que tenham a educação em sua centralidade (ARAÚJO et al., 2020).

No tópico seguinte nos dedicamos ao conceito de projetos de vida, que orientou a pesquisa empírica que apresentamos na sequência, e tecemos relações entre o referido conceito e a profissão docente.

Projetos de vida de professores

Segundo Damon, Menon e Bronk (2003), projeto de vida é "uma intenção estável e generalizada de realizar algo que é ao mesmo tempo significativo para si mesmo e de consequência para o mundo além de si mesmo" (p. 121). Os autores justificam a escolha por essa definição por ela destacar os seguintes aspectos:

> 1. O projeto de vida é uma espécie de objetivo, mas é mais estável e de longo alcance do que metas de baixo nível, como "chegar ao cinema na hora certa" ou "encontrar uma vaga para estacionar na cidade hoje"; 2. O projeto de vida faz parte da busca pessoal por significado, mas também tem um componente externo, o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos maiores do que você mesmo; 3. Ao contrário do significado por si só (que pode ou não ser orientado para um fim definido), o projeto de vida é sempre direcionado para uma realização em direção à qual se pode progredir. (p. 121, tradução nossa)

Aprimorando as concepções de Damon sobre os projetos de vida, Bundick (2009 apud ARANTES et al., 2016) destaca que para ser denominado de projeto de vida é crucial que envolva os seguintes aspectos: 1) estabilidade, que opõem-se a efemeridade e gera coesão entre os objetivos lentamente alcançados e o resultado final esperado; 2) objetivos de longo prazo que operam a vida do sujeito e articulam suas metas, compreendendo que perspectivas imediatistas são necessárias mas não são suficientes por não serem capazes de criar uma satisfação duradoura; 3) ter papel central na organização e motivação da vida do sujeito, orientando suas decisões, a formulação de objetivos de curto prazo e o engajamento em atividades necessárias para sua concretização.

Acerca do componente externo indicado por Damon, Menon e Bronk (2003), Arantes et al. (2016) analisam a flexibilização que Bundick propõe ao conceito e explicam que, de acordo com o conteúdo do projeto de vida,

> este pode vir a atingir a sociedade mesmo que de forma - a princípio - não intencional. Este é o caso bastante comum de projetos cujos conteúdos são ligados ao trabalho, e que, de uma forma ou de outra, geram impacto social [...] (ARANTES et al, 2016, p. 81)

Dito de outra forma, podemos compreender que projeto de vida refere-se ao modo como escolhemos viver, uma escolha que é pautada na nossa identidade, subjetividade, valores, motivações, memórias e vários outros elementos. Os projetos de vida organizam e motivam as ações, decisões e aspirações cotidianas e pressupõem a existência do outro, sendo constituído de forte caráter moral

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

(ARANTES et al., 2016). Quando uma vida é projetada junto com os outros e pautada em valores morais, observamos um direcionamento à construção e à partilha de um mundo mais solidário e justo para todos.

Em relação a isso, Araújo et al. (2020) esclarecem que o projeto de vida envolve um desejo de fazer a diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com a sociedade, consistindo na razão por trás das metas e dos motivos imediatos que comandam a maior parte dos nossos comportamentos diários.

Estudando a relação entre projeto de vida, situações adversas e resiliência, por meio de pesquisas empíricas, Malin et al. (2019) buscam entender de que forma esses elementos estão associados. Compreendendo projeto de vida como um "construto multidimensional no qual os indivíduos relatam seu compromisso com uma intenção significativa e direcionada para o futuro de fazer algo para contribuir com o mundo além do self" (MALIN et al., 2019, p. 2, tradução nossa), os pesquisadores descobriram que "o projeto de vida está associado ao enfrentamento de ressignificação positiva, que é uma abordagem adaptativa e eficaz para superar a adversidade" (MALIN et al., 2019, p. 9, tradução nossa).

Malin et al. (2019) analisaram duas relações separadamente. Uma delas foi a associação entre projeto de vida pré-existente e o enfrentamento de uma situação adversa, porém os dados coletados não permitiram a identificação de relações direcionais ou causais entre os dois. Os pesquisadores apresentam uma hipótese de que podem existir traços ou processos subjacentes que impulsionam tanto a construção de projetos de vida quanto o enfrentamento de adversidades, como conseguir refletir e avaliar o que se acha mais significativo em determinadas situações, com base nos seus valores; ter uma visão positiva e enérgica do futuro, com esperança, otimismo, extroversão e resposta pró-ativa aos desafios da vida; e ter a intenção de entender as perspectivas dos outros, visto que a empatia pode apoiar o desenvolvimento de projetos de vida e também predispor a pessoa a ter uma resposta de enfrentamento positiva e ativa diante de adversidades.

A segunda relação analisada foi entre evento adverso e desenvolvimento de projetos de vida e, de acordo com os investigadores, "as entrevistas mostraram claramente que o projeto de vida pode ser desencadeado por um evento adverso" (MALIN et al., 2019, p. 7, tradução nossa). Para ilustrar é trazido o caso de uma participante que iniciou um projeto a fim de ajudar jovens que sofrem com bullying e questões de saúde mental como resposta ao bullying que ela vinha sofrendo na escola, ou seja, a adversidade vivida atuou como um catalisador para seu projeto de vida.

Nos tópicos anteriores discutimos uma série de fatores que tornam a profissão docente complexa e repleta de desafios que se renovam a todo tempo. Um evento certamente marcante na vida de todo professor em exercício na época foi o período da pandemia de Covid-19, iniciada em 2020 e que se estendeu por pelo menos dois anos. As circunstâncias obrigaram todos os estabelecimentos prestadores de serviços não essenciais a serem fechados, incluindo as escolas, e aquelas com recursos migraram as aulas para o ensino remoto. Durante esse período, de acordo com a Unesco (2022), as plataformas tecnológicas inadequadas e a tentativa de apoiar a aprendizagem remota de forma eficaz levaram professores de grande parte do mundo a quadros de estresse e esgotamento (burnout) e, posteriormente, alguns abandonaram a profissão. Os fatos ocorridos na pandemia e aqueles que decorrem dela nos parecem muito propícios para abordarmos os impactos diretos que cenários adversos provocam nos docentes.

Buscando aprofundar tal compreensão à luz do conceito de projetos de vida e de suas relações com resiliência e situações adversas, apresentaremos parte dos resultados de uma investigação em que objetivamos conhecer as representações mentais de professores brasileiros acerca de seus valores[1] e projetos de vida (SEIXAS, 2022). Dentro dessa perspectiva, no presente artigo escolhemos apresentar as cinco formas diferentes de representar os projetos de vida dos professores participantes e comentá-los à luz dos principais tópicos abordados neste quadro teórico: as responsabilidades docentes, os desafios

[1] Segundo Araújo (2007), valor é aquilo sobre o qual projetamos sentimentos positivos, o que engloba desde objetos até pessoas, relações e nós mesmos.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

oriundos de mudanças sociais e educacionais, as potencialidades das formações de professores e a educação frente a cenários adversos.

É importante destacarmos que a coleta de dados se deu ao longo do primeiro semestre de 2021, com as escolas ainda fechadas e a pandemia de Covid-19 afetando a vida de todos os brasileiros. Pudemos perceber que a situação levou muitos docentes a refletirem sobre o que a profissão representa para eles e sobre as razões pelas quais permaneciam nela e tudo isso, inevitavelmente, transparece nas respostas dadas pelos participantes.

.

PROJETOS DE VIDA DE DOCENTES BRASILEIROS: UMA PESQUISA EMPÍRICA

Participaram do nosso estudo 100 professores das cinco regiões geopolíticas do Brasil, obedecendo a proporcionalidade de cada região na distribuição da população de professores no Brasil, segundo dados do Censo da Educação Básica de 2020 (Norte: 9; Nordeste: 27; Centro-Oeste: 8; Sudeste: 41; Sul: 15).

O instrumento utilizado foi construído a partir de três diferentes roteiros de entrevista: o roteiro proposto pelo *Stanford Center on Adolescence* (ANDREWS et al., 2006), o roteiro elaborado por Malin (2018), com a intenção de levar os professores a refletirem sobre seus projetos de vida e suas relações com a educação, e o "*Claremont Purpose Scale*", desenvolvida com o objetivo de avaliar aspectos da construção de projetos de vida (BRONK, RICHES & MANAGAN, 2018). Tais instrumentos foram traduzidos e adaptados de acordo com os objetivos da pesquisa e a versão final do questionário aplicado contou com 22 perguntas, sendo 9 delas abertas e 13 questões quantitativas.

Os dados foram coletados de forma eletrônica por meio da ferramenta SurveyMonkey (www.surveymonkey.com). Antes de acessar o questionário e começar a respondê-lo, o formulário solicitava a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e que só prosseguisse para a página seguinte caso concordasse em participar da pesquisa. A participação se deu de forma voluntária e desde o princípio foi informado que o anonimato seria mantido.

Entre as perguntas apresentadas aos participantes, os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir da análise de quatro delas, que se referiam aos projetos de vida:

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

Para orientar a nossa análise buscamos uma teoria que nos permitisse observar e considerar a maior gama de elementos trazidos pelo entrevistado, reconhecendo a sua complexidade e englobando aspectos cognitivos e afetivos, dos quais fazem parte as emoções, sentimentos e valores. Por atender tais critérios, elegemos a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999) para este fim. A partir desse referencial, pudemos obter uma maior fidedignidade aos dados, uma vez que as categorias emergem dos dados e não são pré-determinadas.

A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento considera que aquilo que chamamos de "realidade" é, na verdade, uma maneira entre muitas outras possíveis de ver o mundo. Com isso entendemos que nós, seres humanos, construímos modelos da realidade, por meio dos quais conhecemos o mundo ao nosso redor e são eles que orientam o nosso raciocínio e as nossas ações. Esses modelos são chamados de modelos organizadores do pensamento:

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

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

No caso da presente investigação, quando os participantes são questionados sobre o seu trabalho, seus objetivos e planos para o futuro, projetos de vida e ações no dia a dia para alcançar tais projetos, eles nos apresentam os elementos que consideram mais importantes ou fundamentais acerca do tema proposto e tudo isso irá compor os modelos elaborados pelos pesquisadores. Os elementos que não parecem dignos de menção ou que avaliam estar implícitos são excluídos da organização mental, logo não comparecem nas narrativas.

A análise dos projetos de vida dos professores participantes levou à identificação de cinco diferentes modelos organizadores. A elaboração desses modelos se deu a partir das três atividades descritas por Moreno e Sastre (2020): abstração e seleção de elementos; atribuição de significados aos elementos; organização, implicações e/ou relações entre os elementos e/ou significados.

Esse processo nos possibilitou reunir em uma mesma categoria os participantes que apresentavam semelhanças, considerando principalmente os elementos que se mostravam como mais centrais nas projeções dos professores. Na etapa seguinte, partimos para uma análise mais fina das categorias, buscando compreender as relações e/ou as implicações elaboradas por cada participante.

APRESENTAÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES

Identificamos cinco diferentes modelos organizadores do pensamento, que constituem-se a partir de elementos centrais presentes nas projeções dos professores e nas relações destes com a educação. Alguns modelos foram divididos em submodelos à medida que outros elementos, significados e implicações relevantes para a organização do pensamento compareceram além do elemento central. Dois participantes apresentaram organizações bastante específicas, o que nos levou a não incluí-los nos modelos aqui apresentados. A seguir apresentamos os cinco modelos identificados e os submodelos que derivam de dois deles.

Modelo 1: Caracteriza-se pela ausência de elementos centrais, tanto para os participantes que assumem que preferem não pensar sobre seus projetos de vida e planos para o futuro quanto para aqueles que forneceram respostas breves e vagas. Alguns dos professores do grupo apresentam metas que desejam alcançar, mas os demais elementos que caracterizam o projeto de vida - significado pessoal, compromisso e preocupações além de si - não comparecem nas narrativas ou estão desarticulados. Dizemos que o Modelo 1 se caracteriza pela presença de *projeções frágeis* a fim de identificá-lo nos tópicos destinados à apresentação dos resultados e discussões. Os professores do modelo 1 foram separados em dois submodelos.

Submodelo 1a: Caracteriza-se principalmente pela abstração de *elementos vagos e abstratos* relacionados aos projetos de vida, como viver o agora. Alguns desses participantes significaram a educação como um valor, declarando que gostam de seu ambiente de trabalho e de sua profissão, porém as ideias se apresentam imprecisas e desarticuladas, sugerindo que os professores desse grupo não exploraram, não encontraram ou não possuem clareza sobre o que dá sentido às suas vidas.

Quase metade do grupo revela não pensar sobre o futuro propositalmente, preferindo "viver um dia de cada vez". Ainda que elementos relacionados com o trabalho na educação façam parte das suas projeções futuras, como o desejo de voltar para as aulas presenciais e de ver a educação sendo mais respeitada, há uma desconexão entre o que se deseja, o que se projeta e o que se faz. Percebe-se certa

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

passividade, como se acreditassem que o futuro é da ordem do incontrolável e que não possuem poder sobre a trajetória que vão percorrer.

> "Espero que essa pandemia passe e que voltemos para sala de aula com aquele contato que tanto faz falta." / "Não sou muito de fazer projetos. Vivo um dia de cada vez tanto na área profissional como na pessoal." – Participante 51

Submodelo 1b: Caracteriza-se pela apresentação de *elementos diversos e desarticulados*, semelhante a uma lista de desejos. Além dos planos relacionados ao trabalho na educação, como fazer pós-graduação, cursos de atualização ou simplesmente continuar dando aula, os participantes deste subgrupo referem-se a áreas diversas quando questionados sobre os seus projetos de vida. Entre elas podemos citar viagens, moradia, renda, saúde, ação comunitária, artes e música. Tudo isso aparece de forma desarticulada e sem uma relação entre o que se deseja, o que se projeta e o que se faz, sugerindo que esses interesses não são parte de um projeto de vida. Nem sempre foi possível identificar os significados que atribuem aos elementos trazidos, e nos casos em que isso pode ser feito não é possível definir qual deles tem maior centralidade nem identificar uma relação entre desejos e ações.

> "Fazer mestrado e doutorado, montar um negócio, comprar um sítio, viver livre." / "Ter um sítio, ter outra fonte de renda." – Participante 30

Modelo 2: Tem como elemento central nos projetos de vida a *aposentadoria*. Apesar dos professores deste grupo significarem a profissão docente como importante, boa parte deles manifesta desânimo em seguir em sala de aula em função de questões políticas e da pandemia de Covid-19. Uma outra parcela relata que gosta do que faz e que se sente feliz, mas que planejam se aposentar para ter mais tempo livre, tempo com a família ou para se dedicar a outro caminho, como a espiritualidade:

> "Estou prestes a aposentar. Confesso que estou desanimada, principalmente com o rumo da política educacional." / Já sonhei... lutei... mas envolve investimento... muitos não querem investir." – Participante 23

> "Conseguir minha aposentadoria e estar com saúde." / "Acho que já estou no meu projeto de vida. Quero continuar nesse caminho. Mas, daqui pra frente, quero me dedicar um pouco mais a espiritualidade." – Participante 71

Modelo 3: Caracterizado pelo *compromisso social*, elementos como "contribuir para o desenvolvimento da sociedade", "fazer a diferença", "servir ao próximo" e "ajudar pessoas" atuam como elementos organizadores centrais e orientam as ações e os planos para o futuro. Os professores do grupo projetam sentimentos de amor à profissão, mas não deixam claro se a educação faz parte de suas projeções futuras ou admitem não possuir clareza sobre isso. É possível extrair que o elemento central para eles é impactar de forma positiva o outro e a sociedade, seja através do trabalho como professor ou não.

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

Modelo 4: A *família* e a *profissão docente* aparecem como os elementos centrais neste modelo, comparecendo de modo intenso nas preocupações diárias, projeções de futuro, objetivos e projetos de vida. Na dinâmica de pensamento deste modelo é dada maior significação aos elementos abstraídos e as relações/implicações são mais elaboradas em comparação aos modelos anteriores.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

Os elementos centrais *família* e *profissão docente* nem sempre aparecem articulados na organização do pensamento do modelo 4. Nas organizações em que os dois elementos estão articulados identificamos que essa articulação se dá de algumas formas, entre as quais podemos citar: a *profissão* é significada como um meio de se obter recursos financeiros para sustento da *família*; valoriza-se o conhecimento e os estudos tanto no âmbito familiar (enquanto mãe/pai) quanto no âmbito profissional (enquanto professor/a); a satisfação pessoal (que inclui a *família*) e a profissional dependem uma da outra.

Vejamos um exemplo em que a articulação é feita a partir dos recursos financeiros:

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

Modelo 5: No modelo 5, a *profissão docente* constitui-se como elemento central na elaboração dos projetos de vida, predominando implicações e relações voltadas para o trabalho na educação. Os projetos dos participantes que aplicaram este modelo se mostram elaborados à medida em que o elemento central está presente em todas as respostas fornecidas. Outros elementos comparecem na narrativa de alguns dos participantes, como a intenção de formar e/ou cuidar da família, realizar viagens e obter uma moradia própria, porém são mencionados em uma única resposta e se configuram mais como um desejo ou meta do que como um projeto de vida.

Este modelo foi dividido em seis submodelos considerando as especificidades dos elementos presentes, bem como as suas relações com a *profissão docente*. Com esta subdivisão contemplamos com maiores detalhes as semelhanças e as diferenças encontradas entre os participantes dos subgrupos.

Submodelo 5a: A *atenção para a própria saúde* é o elemento organizador central do submodelo 5a. Ao lado do compromisso com a *profissão docente*, o autocuidado é priorizado por ser significado como um meio de se alcançar o bem-estar e as condições necessárias para o desenvolvimento de um bom trabalho na escola. As professoras do grupo planejam mudar sua carga horária e/ou local de trabalho pois entendem que esses aspectos prejudicam a sua saúde e atrapalham o exercício da docência. As respostas a seguir ilustram a organização:

> "[...] Sou concursada em duas instâncias e por mais nova que me considere (40 anos), vou fazer 20 anos de profissão [....] / "Quero conquistar, com muito custo, algumas coisas materiais para meu conforto e de minha família e depois repensar o fato de ter muitas escolas e os dois concursos. [...]" / "[Estou] Priorizando gastos, procurando fazer atividades físicas, tomando ansiolíticos e fazendo terapia para que eu consiga manter a minha saúde física e emocional e cumprir bem meus afazeres nas escolas. [...] Está sendo muito difícil." – Participante 67

Submodelo 5b: O submodelo 5b traz como elemento organizador central o desejo por *mudanças nas condições de trabalho*. Os docentes que apresentaram tal organização do pensamento desejam continuar atuando na profissão, porém planejam mudar de local de trabalho em busca de melhores condições de trabalho, como salário, carga horária e valorização. Para melhores salários, maior reconhecimento e para não ter mais o seu trabalho interrompido por questões contratuais, metade dos participantes do subgrupo se refere a maneiras de como fazê-lo e/ou ações que já estão em curso, enquanto o restante menciona planos que parecem mais iniciais e até idealizados.

Considerando os quatro elementos-chave que caracterizam os projetos de vida (compromisso, direcionamento ao objetivo, significado pessoal e preocupações além de si), percebemos a ausência ou precariedade no que diz respeito ao direcionamento ao objetivo:

> "Um dos meus objetivos era ser concursada como professora, para poder dar continuidade a um trabalho que visa o desenvolvimento dos alunos, pois na situação de celetistas ou contratado não

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

> temos essa oportunidade de dar continuidade a um bom trabalho." / "Tento sempre estar atualizada dos assuntos, estudar é um pouco difícil com a vida corrida de professor que temos hoje em dia, mas tentamos." – Participante 35

Submodelo 5c: A profissão docente está atrelada ao *compromisso social* presente nos projetos de vida dos participantes do subgrupo. Além de dar sentido às suas práticas diárias, a intenção de impactar os outros positivamente orienta as suas projeções. Não é mencionado desejo em desligar-se da profissão, nem mesmo dúvidas quanto a isto. Os quatro elementos-chave do projeto de vida comparecem nessa organização do pensamento: significado pessoal, compromisso, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si.

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

Submodelo 5d: Neste subgrupo, os elementos centrais relacionados à profissão são *aperfeiçoamento profissional* e o *compromisso social*. A educação está intimamente relacionada com a intenção em impactar o outro positivamente. Os alunos são colocados no centro do trabalho desenvolvido e são significados como agentes de transformação do mundo. Para desenvolverem um bom trabalho, compreendem que é necessário seguir estudando e aprimorando-se profissionalmente.

As projeções dos participantes que aplicaram o submodelo 5d estão vinculadas a um compromisso, significado pessoal, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si mesmo, caracterizando-se como projetos de vida claros e definidos.

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

Submodelo 5e: Caracteriza-se pela *manutenção das ações em curso*. Todos os professores que apresentaram essa dinâmica de pensamento desejam continuar trabalhando na educação e entre os significados que atribuem à profissão está a sua relevância social, o gosto pelo contato com os alunos e o desejo de seguir aprimorando-se, ainda que o aprimoramento não seja central no seu discurso. Destacamos que o desejo de continuar na educação não se apresenta apenas como uma meta para tais professores, nem consiste em uma acomodação por parte deles. Isto é evidenciado pelo significado que atrelam ao fazer docente, diferenciando das projeções frágeis à medida em que estão articulados a um significado pessoal, compromisso, direcionamento ao objetivo e preocupações além de si mesmo:

> "Vivo praticamente para a escola. Amor, dedicação e o saber ouvir cada um me motivam muito." / "Me dedicar cada dia mais, para tudo. Me sinto muito bem." / "Meu projeto de vida é dedicar-me ao meu trabalho, estudos entre outros. Me sinto bem em me realizar profissionalmente. " / "Estudo muito, pesquiso." – Participante 73

Submodelo 5f: Tem como elemento significativo e marcante o *aprimoramento acadêmico e profissional*, que orienta as ações do presente e os planos para o futuro dos participantes que o aplicaram. Eles significam o estudo e o conhecimento como parte indispensável do trabalho docente, de forma que o aperfeiçoamento profissional organiza as suas atitudes, metas e intenções. Identificamos neste submodelo com clareza três dos quatro componentes constituintes do conceito projeto de vida, são eles: compromisso, direcionamento ao objetivo e significado pessoal. A preocupação em impactar o mundo além de si comparece na organização do pensamento de poucos participantes e de forma sutil.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

> "Meu projeto de vida é crescer profissionalmente. Meu maior sonho é passar em um concurso em uma universidade, mas, se eu continuar trabalhando em escola, quero alcançar uma vaga de gestão, como coordenadora ou diretora." / "Estou trabalhando para isso e pretendo continuar estudando para aprender sempre mais e conseguir me destacar. Vou prestar mestrado e depois doutorado na área de educação, e isso com certeza vai me abrir portas para novas oportunidades." – Participante 93

RESULTADOS

A Tabela 1 indica a distribuição dos participantes em função dos modelos e submodelos organizadores identificados. O modelo 5 concentra a maior parte dos participantes, apresentando como elemento central dos projetos de vida a profissão docente e reunindo 44% deles. A segunda maior frequência, com 25% dos participantes, aplicou o modelo 1, caracterizado por *projeções frágeis*. 17% trazem a *família* e a *profissão docente* como elementos centrais de seus projetos de vida, no modelo 4. A *aposentadoria* é foco de 8% dos professores que aplicaram o modelo 2. O modelo 3, centrado no *compromisso social*, reúne 4%, o menor grupo de participantes. Como informado anteriormente, dois participantes apresentaram modelos muito específicos e que não apresentam semelhança com os modelos aqui descritos e, por isso, os participantes dos cinco modelos somam 98%.

			Total
Modelo 1	Submodelo 1a	13	25
	Submodelo 1b	12	
Modelo 2			8
Modelo 3			4
Modelo 4			17
Modelo 5	Submodelo 5a	2	44
	Submodelo 5b	4	
	Submodelo 5c	7	
	Submodelo 5d	8	
	Submodelo 5e	8	
	Submodelo 5f	15	
Outros			2
Total			100

Tabela 1 - Distribuição dos participantes em função dos modelos organizadores

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

Analisando os modelos e submodelos identificados no presente estudo, alguns aspectos chamam atenção. O primeiro deles é que os modelos 1 e 2 e os participantes que apresentaram outras dinâmicas de pensamento, grupos que envolvem o desligamento da educação ou projeções frágeis sobre seguir na carreira, correspondem a 35% da amostra.

Outro aspecto diz respeito ao elemento *compromisso social*, central no modelo 3 e presente nos submodelos 5c e 5d vinculado intimamente à *profissão docente*. Somando os participantes que aplicaram o modelo 3, o submodelo 5c e o submodelo 5d, temos que 19% dos entrevistados possuem o *compromisso social* como um elemento bastante importante em seus projetos de vida, que inclusive organiza as suas projeções de futuro.

Em terceiro lugar, avaliamos que no modelo 2, centrado na *aposentadoria*, tal projeção pode estar vinculada à idade e tempo de serviço dos participantes. Percebemos, pelos significados que alguns deles atribuem à educação, que a profissão já lhes proporcionou muita satisfação e que no momento da entrevista consideravam estar em outro momento da vida.

Por fim, destacamos que os modelos organizadores 4 e 5 possuem a *profissão docente* como elemento central, ainda que no modelo 4 este venha acompanhado de outro elemento. Juntos, os modelos reúnem 61% dos participantes, isto é, a *profissão docente* atua como elemento central das projeções da maior parte da amostra.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi destacado acima, mais da metade dos professores desta investigação tem a profissão docente ocupando lugar central em suas ideias sobre o presente e o futuro. Levando em consideração o contexto em que a pesquisa foi realizada - durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19 -, esse resultado nos parece positivo pois indica que mesmo diante da grande complexidade e dificuldade daquele momento tais professores não pensavam em desistir da profissão. Abordaremos esse grupo por último e agora iremos direcionar a nossa atenção para aqueles que estão fora dos 61%.

Se comparados aos modelos 4 e 5, o modelo 1 (25% dos participantes) apresenta uma constituição mais fragilizada em relação aos projetos de vida, indicando que um quarto dos professores participantes tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de pensar sobre seu futuro e sobre o significado da profissão docente em suas vidas. Acreditamos que as projeções frágeis apresentadas relacionam-se com as diferentes formas de atuar na profissão discutidas por Martínez (2009) e trazidas anteriormente, e que é provável que este grupo encare a docência apenas como uma ocupação trabalhista ou um ofício, dedicando ao trabalho algumas horas do dia e restringindo-se ao que está no "manual".

Isso não significa, no entanto, que os participantes do modelo 1 não gostem de ser professor ou que encarem o trabalho como um fardo - pelo contrário, é possível notarmos a projeção de sentimentos positivos a elementos como estar com os alunos, aprender e ensinar. O que faz considerarmos que o magistério não é vivido como profissão por esses professores, segundo a caracterização de Martínez (2009), é o fato de mostrarem-se passivos diante do futuro e dos desafios que se manifestam no presente. Concordando com Martínez (2009) e Freire (1997), entendemos que o profissional docente assume uma certa responsabilidade, militância e especificidade no cumprimento da sua profissão, se dispõem a tomar decisões e possuem um compromisso ético perante a sociedade.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

Quando os docentes vivem o magistério como profissão, nos aproximamos da construção de uma educação de qualidade.

Os modelos 2 e 3 aproximam-se do modelo 1 por não terem planos ou certeza sobre seguir na profissão. Nos dois modelos diversas circunstâncias são trazidas pelos professores ao expressarem desânimo e/ou incerteza em relação à docência, como a falta de investimento e de valorização da profissão, a pandemia de Covid-19, o excesso de atribuições e questões políticas. Ainda que a aposentadoria seja um caminho natural em qualquer profissão, o que leva alguns dos professores do modelo 2 a vislumbrá-la é, nas palavras deles, a desistência. É também à desistência da profissão docente que a incerteza manifestada pelos professores do modelo 3 pode levá-los, pois parece ser cada vez mais complicado ajudar as pessoas - que é a intenção final desse grupo - assumindo o lugar de professor nas circunstâncias apresentadas.

A escolha pela desistência e as manifestações de incerteza dos modelos 1, 2 e 3 nos remetem à discussão feita por Silva (2009) acerca da necessidade de preparar os professores para enfrentar as mudanças e desajustes que inevitavelmente ocorrerão. Trouxemos, no início do artigo, que o conjunto de mudanças sociais e educacionais, as pressões, os riscos e as dificuldades de ensinar afastam quem poderia ter interesse em ingressar na profissão e causam descontentamento em vários daqueles que a exercem (SILVA, 2009; UNESCO, 2022). Soma-se a isso as falhas dos programas de formação de professores, que insistem no modelo de educação tradicional, expositivo e fragmentado e não preparam os docentes para os objetivos educacionais desejados atualmente (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023; ARAÚJO et al., 2020). Como proposta, Silva (2009) traz que

> É preciso incorporar novos modelos ao período de formação inicial e articular novas estruturas de apoio aos professores já em exercício, com a finalidade de que evitem flutuações e contradições na prática de sala de aula e de que encontrem respostas que não passem pela inibição e pela rotina. Assim, a implantação de estruturas de apoio ao professor em exercício deve propiciar diminuição das diversas situações de ansiedade. (SILVA, 2009, p. 49)

No relatório que propõe um novo contrato social para a educação, a Unesco (2022) sugere que devem haver políticas para atrair novas gerações para a profissão e medidas para reter os professores qualificados. Além de assumir que as formações de professores devem ser repensadas para se alinharem às prioridades educacionais e orientar melhor para os desafios futuros, o relatório traz duas propostas. A primeira concorda com Silva (2009) ao trazer a importância do apoio ao docente, que deve vir tanto para os professores iniciantes quanto para os mais experientes:

> Essa conexão é ainda mais importante se considerarmos as mudanças nas circunstâncias, contextos, ambientes de aprendizagem, bem como a diversidade de estudantes na educação do século XXI. Novos desafios exigem a colaboração entre gerações docentes. Nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que essa capacidade dos professores de apoiarem uns aos outros como uma comunidade de colegas de confiança. (UNESCO, 2022, p. 84)

A segunda proposta é o desenvolvimento profissional contínuo eficaz, que apoie o professor a trabalhar com grupos populacionais que são etnicamente, culturalmente e linguisticamente diversos. Incluir e apoiar de maneira adequada os estudantes com necessidades especiais, personalizando o ensino, deve ser uma habilidade trabalhada pelos programas de formação continuada. Além disso, os docentes devem ser capazes de se envolver com os estudantes "em pesquisa-ação, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos, ou na experimentação de novas técnicas." (UNESCO, 2022, p. 84).

Em relação à formação inicial e continuada de professores, Araújo et al. (2020) propõem que sejam incorporadas Metodologias Ativas de Aprendizagem - como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP), o Design Thinking e a Cultura Maker - para trabalhar tanto os conteúdos quanto a formação ética e sociopolítica. Ações que levem os professores ou estudantes de pedagogia e licenciatura ao autoconhecimento, proporcionando a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

reflexão e a conscientização sobre o sentido que a educação tem para cada um (ARAÚJO et al., 2020) nos parece indispensável para a formação de atores críticos, autônomos e seguros de seus projetos de vida.

Analisando o modelo 4, a importância dada à família - manifestada através de intenções e planos de cuidá-la, protegê-la e oferecer boas condições de vida, por exemplo - nos remete ao componente "além de si" indicado por Damon, Menon e Bronk (2003) como parte de um projeto de vida. A preocupação com os outros também aparece no modelo 3 e nos submodelos 5c e 5d de forma bastante pronunciada com o elemento que nomeamos de compromisso social. Acerca do componente "além de si" destacamos duas considerações.

A primeira delas refere-se aos estudos de Malin et al. (2019), que perceberam que o projeto de vida pode ser desencadeado por um evento adverso. Segundo os pesquisadores, em alguns casos o projeto de vida de uma pessoa é desencadeado quando ela ajuda outras pessoas a lidarem com adversidades, seja ajudando diretamente a pessoa próxima que está enfrentando uma situação complicada ou se esforçando para ser uma pessoa que ajuda os outros. Na mesma direção, Arantes et al. (2016) afirmam que o envolvimento com o projeto de vida promove uma motivação oriunda tanto do sentimento de realização por percebermos que nossas ações trazem resultados, quanto da necessidade de resolver ou enfrentar certo problema no mundo. Perceber que há algo no mundo que precisa ser resolvido, que pode ser modificado ou melhorado e que gere um certo incômodo ou até indignação é um caminho profícuo para o desenvolvimento de projetos de vida.

O depoimento da participante 45, trazido para exemplificar o submodelo 5c, ilustra uma trajetória de vida marcada pela educação e que leva a professora a querer marcar a vida de outras pessoas: "a educação me mudou, quero mudar outras pessoas também". O que mais nos chama atenção na fala da participante é a justificativa que dá à escolha da profissão, que passou por uma tomada de consciência sobre o que a educação significa para ela e quais os seus objetivos enquanto professora. Ela aponta algo que precisa ser resolvido - a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileiro nas escolas - e entende que é papel da educação contribuir para a construção de um futuro mais respeitoso, empático e onde se busque a igualdade social.

A segunda consideração sobre o componente "além de si" refere-se à natureza moral da profissão docente. Reunindo pesquisas que abordam o porquê das pessoas escolherem tornar-se professores, Sanger & Osguthorpe (2011) trazem que: mais de 90% dos entrevistados no estudo de Joseph & Green (1986) concordaram que o desejo de servir os outros explicava a sua escolha; os futuros professores do estudo de Serow, Eaker & Ciechalski (1992) listaram razões relativamente altruístas, como a vontade de ajudar as pessoas (92%) e de trabalhar com os jovens (87%) e; na sua revisão da literatura sobre as características dos futuros professores, Brookhart e Freeman (1992) concluíram que a maioria das pessoas escolheu o ensino por razões altruístas. A partir disso, os pesquisadores afirmam que:

> muitos educadores afirmam que se sentem "chamados" a servir as crianças e a sociedade de uma forma que sugere quão central é o trabalho moral do ensino para a sua visão de si mesmos como educadores. Hansen (1995) afirma que a linguagem do "chamado" sugere uma vocação que visa algo mais do que o domínio do assunto, mas um cumprimento do propósito e da identidade de alguém na realização de um trabalho que seja de valor. (SANGER & OSGUTHORPE, 2011, p. 572)

Sanger & Osguthorpe (2011) avaliam que não é suficiente que os programas de preparação inicial de professores abordem a pergunta "Por que você quer ser professor?", sendo necessário ir mais fundo e olhar para as crenças que os futuros professores possuem acerca da natureza e o propósito do ensino. Sem nos estendermos muito no trabalho dos pesquisadores, destacamos que mais uma vez é indicado que a formação docente passe por mudanças que incluam oportunizar que o estudante de licenciatura ou pedagogia desenvolvam a autoconsciência crítica, a compreensão e a capacidade de pensar, planejar e agir de forma pedagogicamente eficaz e moralmente responsável.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

Quando os professores têm clareza sobre os significados que atribuem à docência é menos provável que transformem-se em funcionários que apenas cumprem tarefas atribuídas por uma autoridade externa. Nesse cenário, não ter liberdade para ensinar o que e como querem, estar sobrecarregado a ponto de limitar-se à mera transmissão de informações e receber tarefas que a rigor não são suas, por exemplo, seria intolerável.

Reconhecer que a instituição escolar não se alinha aos seus valores e princípios educacionais, ou que simplesmente não lhe oferece condições mínimas de trabalho, pode levar um professor a buscar um outro local de trabalho, prestar concursos ou até atuar politicamente em defesa da educação e dos professores. É isso o que vemos no submodelo 5b: os projetos de vida dos professores estão centrados na educação e o local em que trabalham atualmente, por diversas razões, não os agrada. Isso não os faz abandonar a profissão, mas sim ir em busca de outras condições de trabalho. Algo semelhante ocorre com os participantes do submodelo 5a, que percebendo aspectos da rotina que prejudicam a sua saúde e, consequentemente, o trabalho que desenvolvem, optam por voltar a atenção para a própria saúde e cuidarem-se.

Sem entender a origem de um incômodo e/ou insatisfação, ou até por acreditarem que não se pode fazer nada a respeito disso, vemos muitos docentes sem rumo, infelizes, que cogitam abandonar a profissão ou aguardam ansiosamente a aposentadoria, como nos modelos 1 e 2. E isso contrasta com o que observamos no modelo 5, que nos traz diversos caminhos que orientam os professores, alguns guiados pelo aperfeiçoamento profissional, outros pelo compromisso social, por exemplo. Nos submodelos 5d, 5e e 5f, em particular, vemos que seguir estudando, aprendendo e inovando faz parte do que eles compreendem como papel de um professor e a valorização do conhecimento os motiva a buscarem melhores versões de si, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Parece-nos que quando está claro para o professor o lugar que a educação ocupa na sua vida e, porque não, na sua identidade, ele tem mais interesse em seguir na profissão e tem mais recursos para ajustar-se aos cenários desafiadores que encontra pelo caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos uma investigação que teve como objetivo conhecer as representações mentais de professores brasileiros acerca de seus valores e projetos de vida. Escolhemos discutir, antes disso, o cenário no qual esses professores estão inseridos, os desafios que vem enfrentando e de que maneira a formação inicial e continuada dialoga com tudo isso. Na discussão dos resultados pretendemos relacionar aspectos dos modelos identificados ao que foi exposto na parte teórica do texto, em busca de encontrar possíveis caminhos que contribuam para que os docentes construam seus projetos de vida na educação.

A partir de tudo isso, partimos em defesa da reinvenção dos programas de formação docente e da elaboração de políticas públicas que estimulem os professores a criarem vínculos cooperativos e colaborativos. Entre as mudanças que entendemos como importantes para as formações de professores está o trabalho com metodologias ativas de aprendizagem, que rompem com o modelo de educação tradicional a que estamos habituados, com aulas exclusivamente expositivas e que colocam o aluno como mero ouvinte. As metodologias ativas colocam o estudante no lugar de sujeito ativo, como autor do conhecimento, participando de forma intensa e reflexiva dos processos educacionais.

Envolver os estudantes de pedagogia e licenciatura em pesquisa, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos os possibilita fazer o mesmo com seus futuros alunos, seja utilizando a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em problemas e por projetos, o design thinking ou a cultura maker, para dar alguns exemplos. O professor que trabalha com metodologias ativas medeia a participação do aluno em atividades contextualizadas no mundo real e socialmente relevantes. O lugar de mediação pode ser estranho para aqueles que só conhecem o professor transmissor de conhecimento e é preciso aprender essa nova forma de atuar. Quando isso acontece o docente

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

experimenta o prazer de aprender junto aos seus alunos e o alívio de não mais achar que precisa saber as respostas para todas as perguntas. A abertura ao novo, a investigação de temas atuais e em curso, a problematização e a busca por resoluções fazem parte do trabalho com metodologias ativas e esses aspectos nos parecem muito bem-vindos quando consideramos os desafios que a profissão docente enfrenta diante das mudanças sociais e das necessidades da sociedade contemporânea.

Um outro aspecto que nos parece essencial de ser repensado nas formações de professores diz respeito a temáticas e ações que os leve a olharem para si, que estimulem o autoconhecimento. Nesse sentido, acreditamos que o contato com teorias e discussões sobre como se dá a aprendizagem, o que é educação socioemocional, qual a relação entre cognição e afetividade e - talvez o principal - o que significa ser professor parecem um caminho profícuo. A realização de entrevistas com professores sobre como eles percebem a profissão e a própria atuação como docente, a construção de diários de campo, a interação e o confronto de ideias com outros professores em formação são algumas das ações e métodos que podem ser adotados na composição desse novo caminho.

Acreditamos que esses sejam alguns dos componentes importantes para a construção de uma educação de qualidade, que só pode se dar com profissionais que desfrutem de felicidade e bem-estar na profissão que escolheram.

REFERÊNCIAS

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

ARANTES, Valéria et al. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep; ARANTES, Valéria. *Educação e Valores*: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projetos de Vida*: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. Summus Editorial, 2020.

BRONK, Kendall; RICHES, Brian; MANGAN, Susan. Claremont Purpose Scale: A Measure that Assesses the Three Dimensions of Purpose among Adolescents. *Research in Human Development*, p. 1-17, 2018.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, v. 7, p. 119–128, 2003.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GOODLAD, John. *A place called school*: Prospects for the future. New York: McGraw-Hill Book Company, 1984.

MALIN, Heather et al. Purpose and coping with adversity: A repeated measures, mixed-methods study with young adolescents. *Journal of Adolescence*, v. 76, p. 1-11, 2019. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2019.07.015 Acesso: 17 jun. 2024.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

MALIN, Heather. *Teaching for purpose*: preparing students for lives of meaning. Cambridge: Harvard Education Press, 2018.

MARTÍNEZ, Miquel. O trabalho docente e os desafios da educação. In: ARANTES, Valeria. *Profissão docente*: pontos e contraponto. São Paulo: Summus Editorial, 2009, p. 41-63.

MORENO, Montserrat et al. *Conhecimento e mudança*: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. *Como construímos universos*: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. *Por qué vemos dinosaurios en las nubes*: De las sensaciones a los modelos organizadores del pensamiento. Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, 2019, p. 198-208.

RUSSEL, Bertrand. As funções de um professor. In: POMBO, Olga. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000, p. 71-85.

SANGER, Matthew; OSGUTHORPE, Richard. Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, issue 3, p. 569-578, 2011. DOI https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.011. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10001861?via%3Dihub. Acesso em: 17 maio 2024.

SEIXAS, Beattriz Guedes. *Projetos de vida de docentes*: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. <doi:10.11606/D.48.2022.tde-18012023-115832>

SILVA, Maria de Lourdes. Profissionais de Educação Infantil: representações, saberes e práticas. In LAUAND, J (Org.) *Filosofia e Educação: estudos 10*. São Paulo: Factash Edt, 2008, p. 47-62.

SILVA, Maria de Lourdes. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. *CEMOrOC-Feusp*, Universidade do Porto, Notandum Libro 12, p. 45-58, 2009.

TARDIF, Maurice RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Todos pela Educação, 2023.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos*: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9340

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados, escrita e edição do texto.
Autora 2 – Supervisora da pesquisa, participação ativa na análise dos dados, escrita e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

A pesquisa "Projeto de Vida de Professores", descrita neste artigo, foi realizada conforme Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos). O Comitê de Ética em Pesquisa aprovou a pesquisa sob protocolo CAAE 53822621.9.0000.5391. A participação na pesquisa se deu de forma voluntária e mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado junto ao questionário.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.