



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAVI OLIVEIRA DOS SANTOS

PROJETO DE VIDA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL

Feira de Santana

2026

DAVI OLIVEIRA DOS SANTOS

PROJETO DE VIDA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CONFSSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da linha 2: Currículo, formação e práticas pedagógicas, como parte das exigências para obtenção do título de mestre em educação

Orientador: Prof. Dr. David Moises Barreto dos Santos

Feira de Santana

2026

S234

Santos, Davi Oliveira dos

Projeto de vida de professores na educação confessional / Davi Oliveira dos Santos. – 2026.

97 f.: il.

Orientador: David Moises Barreto dos Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1.Desenvolvimento profissional docente. 2.Professores - Projeto de vida. 3.Educação básica. 4.Escola confessional católica. 5.Colégio Sacramentinas, Salvador, BA. I. Santos, Davi Moises Barreto dos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 371.13(814.2)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

DAVI OLIVEIRA DOS SANTOS

“PROJETOS DE VIDA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2026



Documento assinado digitalmente
DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS
Data: 27/03/2026 14:45:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. David Moises Barreto dos Santos Orientador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente
MARINA LEMOS SILVEIRA FREITAS
Data: 30/03/2026 15:06:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marina Lemos Silveira Freitas Primeiro/a Examinador/a – UCSal



Documento assinado digitalmente
PEDRO PAULO SOUZA RIOS
Data: 31/03/2026 14:53:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Pedro Paulo Souza Rios Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Esta dissertação é dedicada,

À Família Passionista.

À minha irmã Viviane.

Aos meus pais José Roque e Laura Maria.

Ao professor David Moisés.

AGRADECIMENTOS

A gratidão nasce do reconhecimento de que nenhum caminho é percorrido sozinho. Ao concluir esta etapa importante de minha trajetória acadêmica, volto o olhar para o percurso vivido e reconheço quantas pessoas, experiências e instituições fizeram parte desta caminhada que atravessa minha vida pessoal, vocacional e acadêmica.

Agradeço, antes de tudo, a Deus Uno e Trino, fonte de todo sentido, cuja presença acompanha e sustenta minha vocação e caminhada. É na confiança em Sua presença que encontro força para seguir adiante e compreender que cada experiência da vida pode revelar um significado mais profundo.

Expresso minha profunda gratidão à Família Passionista, que marcou de modo decisivo minha trajetória vocacional como espaço de formação, fraternidade e missão. Aos meus irmãos de comunidade, agradeço pela convivência fraterna, pela partilha da vida e apoio cotidiano ao longo desta caminhada.

Agradeço também às Irmãs Sacramentinas, com quem tenho a alegria de partilhar o cotidiano da missão educativa. Na pessoa da Superiora Regional, Irmã Clarissa, expresso minha gratidão pelo apoio e confiança. À Diretora do Colégio Sacramentinas de Salvador, Irmã Salete, agradeço a acolhida e incentivo constantes. Na pessoa da Superiora Irmã Vilma, estendo minha gratidão a todas as demais irmãs da congregação, cujo testemunho de dedicação à educação se manifesta diariamente na vida da escola e inspira o trabalho educativo.

Agradeço também, de modo especial, aos professores participantes desta pesquisa, que generosamente compartilharam suas histórias, experiências e reflexões sobre suas trajetórias de vida e docência. A confiança, a disponibilidade e a abertura de cada um tornaram possível a realização deste estudo. Sem a contribuição de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Registro também minha gratidão aos professores Evódio Maurício e Pedro Paulo, pelos ensinamentos recebidos ao longo de minha formação no mestrado e, sobretudo, pelo testemunho vivo do amor pela docência. A convivência com vocês marcou profundamente meu percurso formativo e contribuiu para a construção do meu próprio olhar sobre a educação.

Agradeço também à Profa. Dra. Marina Lemos e ao querido amigo Prof. Pedro Paulo por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação, contribuindo com a leitura atenta e com as reflexões que enriquecem este trabalho.

Expresso igualmente minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo espaço de formação acadêmica e pelas condições que tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos Danilo, Ivo, Fabrício, Rita e André Barbosa, agradeço pela amizade sincera, pelo apoio e pelas conversas que muitas vezes renovaram meu ânimo ao longo dessa caminhada.

Aos amigos e colegas do mestrado, que a caminhada acadêmica transformou em amizades para a vida toda, expresso minha sincera gratidão. De modo especial, agradeço a João Gabriel, Juliana, Jamile e Ana Mônica, com quem partilhei momentos de estudos, diálogos, desafios e conquistas ao longo desse percurso. A convivência com vocês tornou essa jornada mais leve, fraterna e significativa.

Estendo também meu agradecimento aos amigos da Paróquia Santa Maria Goretti, em Itabuna\Bahia, cuja amizade, convivência e apoio fraterno sempre foram fonte de incentivo e alegria ao longo dessa caminhada.

À minha família, fundamento de minha vida. Ao meu pai José Roque e à minha mãe Laura Maria, agradeço pelo amor, pelos valores e pela educação que me ofereceram. Na pessoa de minha irmã Viviane (Vivi) e dos meus sobrinhos Ruanderson e Roger, saúdo com carinho todos os meus irmãos e sobrinhos, cuja presença sempre sustentou minha caminhada.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada presença amiga fizeram parte desta trajetória.

A todos, minha sincera gratidão. Deus abençoe sempre!

“Quem tem um porquê para viver pode suportar quase qualquer como” (Nietzsche).

“O ser humano se realiza na medida em que se dedica a uma causa ou a uma pessoa” (Viktor Frankl).

RESUMO

Este estudo se dedica a compreender os projetos de vida de professores da educação básica que atuam em escola confessional, buscando desvendar como esses projetos são concebidos e de que maneira se conectam com o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). A relevância desta pesquisa reside na importância de um projeto de vida bem definido para o bem-estar e o bem-ser dos professores. A clareza sobre seus objetivos pessoais e profissionais fortalece a resiliência diante dos desafios cotidianos da profissão, contribui para a manutenção da saúde mental e, de maneira mais ampla, mobiliza a realização de sentido. Para alcançar este objetivo, a pesquisa adotará uma abordagem metodológica fenomenológica, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. A análise das informações coletadas será realizada com base no protocolo da Universidade de Stanford, buscando aprofundar a compreensão das experiências e significados encontrados pelos participantes. A pesquisa foi conduzida em uma escola confessional católica localizada em Salvador, Bahia, com a participação de cinco professores do Ensino Fundamental. Os resultados desta pesquisa sugerem que o projeto de vida constitui um elemento relevante para a compreensão das trajetórias pessoais e profissionais dos professores. As narrativas analisadas revelam diferentes níveis de consciência acerca desse projeto, mostrando que alguns participantes reconhecem de forma explícita o objetivo central que orienta suas escolhas, enquanto outros o expressam de maneira mais implícita, associado às experiências e valores construídos ao longo da vida. A análise também permitiu identificar diferentes domínios que compõem esses projetos — especialmente docência, família, fé e desenvolvimento pessoal — evidenciando como tais dimensões se articulam na organização da vida dos participantes. Observam-se ainda distintas configurações de projeto de vida: em alguns casos, estruturadas por objetivos duradouros orientados para o futuro; em outros, os relatos indicam a configuração de objetivos significativos centrados no presente, nos quais o projeto se manifesta no engajamento atual em ações consideradas significativas pelos participantes, organizando suas escolhas e práticas no tempo presente. Nesse horizonte, a docência emerge como um espaço relevante de descoberta de sentido por meio da prática educativa e do compromisso com o outro. Desse modo, o estudo contribui para ampliar a compreensão da relação entre projeto de vida e Desenvolvimento Profissional Docente, ressaltando a importância de considerar a dimensão existencial e valorativa da experiência docente nos processos formativos e nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Projeto de vida de professores, Escola confessional, Desenvolvimento Profissional Docente, Sentido da vida.

ABSTRACT

This study aims to understand the life projects of basic education teachers working in a confessional school, seeking to unveil how these projects are conceived and how they are connected to Teacher Professional Development (TPD). The relevance of this research lies in the importance of a well-defined life project for teachers' well-being and personal fulfillment. Clarity regarding personal and professional goals strengthens resilience in facing the daily challenges of the profession, contributes to the maintenance of mental health, and, more broadly, promotes the realization of meaning in life. To achieve this objective, the research adopted a phenomenological methodological approach, using semi-structured interviews as the main data collection instrument. The analysis of the collected information was carried out based on the Stanford University protocol, aiming to deepen the understanding of the experiences and meanings identified by the participants. The research was conducted in a Catholic confessional school located in Salvador, Bahia, with the participation of five elementary school teachers. The results suggest that the life project constitutes a relevant element for understanding teachers' personal and professional trajectories. The analyzed narratives reveal different levels of awareness regarding these projects, showing that some participants explicitly recognize the central purpose guiding their choices, while others express it more implicitly, associated with experiences and values developed throughout life. The analysis also identified different domains composing these projects — especially teaching, family, faith, and personal development — highlighting how these dimensions are articulated in the organization of the participants' lives. Different configurations of life projects were also observed: in some cases, they are structured around long-term goals oriented toward the future; in others, the reports indicate the configuration of meaningful goals centered on the present, in which the project manifests itself through current engagement in actions considered significant by the participants, organizing their choices and practices in the present time. Within this horizon, teaching emerges as a relevant space for discovering meaning through educational practice and commitment to others. Thus, the study contributes to expanding the understanding of the relationship between life project and Teacher Professional Development, emphasizing the importance of considering the existential and value-oriented dimensions of the teaching experience in educational processes and pedagogical practices.

Keywords: Teachers' life projects; Confessional school; Teacher Professional Development; Meaning of life.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTS	Beyond the Self (Além de Si Mesmo)
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE-UEFS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1.	METODOLOGIA	22
1.1	Abordagem conceitual	22
1.2.	Locus da Pesquisa	25
1.2.1	Colégio Sacramentinas Salvador	25
1.2.2	Participantes da Pesquisa	26
1.2.3.	Instrumentos de recolha dos dados	27
1.2.4.	Perspectiva de análise dos dados	27
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1.	Vontade de Sentido:” a principal força motivadora do ser humano”	31
2.1.1	Antropologia filosófica: A unidade coesa das três dimensões	33
2.1.2.	Os três pilares da Logoterapia e Análise Existencial	34
2.1.3	Valores criativos, de vivências e atitudes: caminhos para o encontro dos sentidos	36
2.2.	Projeto de vida:” um fenômeno profundamente pessoal, quanto inevitavelmente social	37
2.2.1	Aspectos constitutivos do projeto de vida	38
2.2.2	Fontes de Projeto Vida.....	40
2.3	Projeto de vida de professores e Desenvolvimento Profissional Docente	42
2.3.1	Articulações entre projeto de vida e Desenvolvimento Profissional	44
2.3.2	Escola católica – Identidade e Natureza	50
3.	COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS	54
3.1	Apresentação das Narrativas dos Participantes.	55
3.1.1	Aurélia: “Ensinar é tocar o outro para além do conteúdo.....	55
3.1.2	Aurora: “O que eu sou, eu sou aqui e fora daqui”	58
3.1.3	Lumiar: “Enquanto não está pronto, eu estou caminhando”	63
3.1.4	Spes: “Eu permaneço porque sei por que estou aqui ”	66
3.1.5	Vita: “Eu preciso estar inteira para cuidar”	70
3.2.	Discussão	76
3.2.1	O Projeto de Vida Docente como Direcionamento Existencial.....	78
3.2.2	Consciência do Projeto de Vida.....	80
3.2.3	A fé como elemento na configuração do projeto de vida.....	83
3.3	Projeto de Vida e Desenvolvimento Profissional Docente: Resiliência, Identidade e Limites Estruturais	87
4	Considerações sobre a discussão	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória, a busca pelo sentido da vida sempre foi uma constante, desde os primeiros passos na formação para a vida consagrada e o sacerdócio, esse questionamento sempre esteve presente. A pergunta sobre o caminho a ser tomado, acredito que seja uma constante na vida daquele que deseja viver sua vida regida por normas, que por vezes se entraram em dissonância com nossas subjetivas, assim, não foi diferente comigo nessa caminhada.

Mergulhado nos estudos acadêmicos e nas primeiras experiências pastorais, colaboraram no aprofundamento dessa questão fundamental, como uma bússola interior a me guiar. O contato com as comunidades eclesiais de base (CEBs) e, de modo especial, a interação vibrante com jovens e adolescentes no ambiente da catequese foram momentos cruciais nessa jornada. Ali, no calor dessas relações e partilhas, a compreensão do sacerdócio como um serviço dedicado ao outro começou a ganhar forma, respondendo, em parte, à minha busca inicial.

E foi trilhando os caminhos da vida, especialmente no chão da escola, que essa busca se intensificou e se concretizou de maneira singular. Foi nesse espaço de aprendizado e convívio que me deparei com as inúmeras questões que inquietam a juventude, e dentre elas, a pergunta pelo sentido da vida ecoou profundamente em minha própria história. Essa experiência marcante moldou minha trajetória, reforçando a importância de acolher e refletir sobre as interrogações existenciais que permeiam a vida de cada indivíduo.

A vivência no ambiente escolar como sacerdote despertou em mim a necessidade de compreender as raízes dessas perguntas e buscar respostas mais profundas. Assim, a crença na importância de refletir sobre o sentido da vida não poderia se sustentar apenas na observação; ela clamava por uma base sólida. Essa busca por uma fundamentação conceitual para essa crença me conduziu a uma jornada intelectual e espiritual. Foi um movimento natural, um desejo de articular as intuições nascidas do contato com a realidade da escola com o conhecimento acumulado ao longo da história e com a minha própria fé. Essa jornada se tornou essencial para dar corpo e significado à minha compreensão do sacerdócio como serviço e à minha atuação junto àqueles que também buscam sentido em suas vidas.

Durante a Licenciatura em Filosofia (2000 a 2004), o encontro com o existencialismo, com seu enfoque na questão do ser no mundo, me mobilizaram a compreender a existência como o lugar da vivência e encontro com o sentido. Nesse período, foi possível conhecer a história do pensamento ocidental e compreender a reflexão sobre o lugar do homem enquanto ser existente e de busca. Nesse sentido, o homem é compreendido por Heidegger como um “ser-

no-mundo”, ou seja, inserido em um contexto concreto e histórico, onde suas escolhas definem quem ele é. Entre os principais pensadores do Existencialismo, estão: Sören Kierkegaard (1813–1855), Friedrich Nietzsche (1844–1900), Martin Heidegger (1844–1900) e Jean-Paul Sartre (1905–1980), a seguir apresentamos como cada um deles conceituaram a existência.

Kierkegaard, considerado o precursor do Existencialismo, destaca a busca pela existência autêntica, valorizando a subjetividade em detrimento da racionalidade abstrata. Para ele, “todo conhecimento deve ligar-se inapelavelmente à existência, à subjetividade, nunca ao abstrato, ao racional, pois se assim proceder fracassará no intento de penetrar no sentido profundo das coisas, logo, de atingir a verdade” (Penha, 2001, p. 17). Como enfatiza Forghieri (2007), Kierkegaard entende que nada é verdade em si mesma, pois tudo depende do modo como o sujeito se relaciona com o mundo.

Nietzsche compartilha com Kierkegaard a crítica à razão como medida única da existência e denuncia a alienação produzida pela ciência (Forghieri, 2007). Em sua filosofia, destaca-se a ideia da “vontade de poder”, entendida como o impulso para a autoafirmação e a realização de si mesmo. “A tarefa do homem é simplesmente fazer com que a sua existência não seja mais um simples acidente sem significado (...) Torna-te aquilo que és. Faze sempre o que quiseses; mas sê desde logo daqueles que podem querer!” (Giles, 1975, pp. 65-66). Para Nietzsche, Deus está morto, e o homem deve assumir a responsabilidade de criar sentido para sua existência (Nietzsche, 2006).

Heidegger por sua vez, propõe uma ontologia existencial que parte do ser-aí (Dasein), o ser que está consciente de sua existência no mundo. Ele afirma que “o mundo, no qual o ser humano existe, é anterior ao mundo espacial, topográfico, interior” (Spanoudis, 1981, p. 16), e que a compreensão do ser se dá a partir da própria existência. “A pre-sença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma” (Heidegger, 2004a, pp. 38-39). A morte, nesse contexto, é reconhecida como condição que dá sentido à vida: “enquanto ser-para-a-morte, o ser humano é um transcendente, desde sempre em movimento de ir além do mundo e de si mesmo enquanto ente mundano” (Loparic, 2004, p. 49).

Jean-Paul Sartre, talvez o mais conhecido existencialista do século XX, afirmou que “a existência precede a essência” (Sartre, 1987, p. 6), ou seja, o homem não nasce com uma natureza definida, mas constrói a si mesmo por meio de seus atos. “O homem é antes de mais nada um projeto que vive subjetivamente (...), ele será aquilo que fizer da sua vida” (Penha, 2001, p. 45). Para Sartre, “não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade” (1987, p. 9), e com essa liberdade vem a responsabilidade e, por vezes, a angústia de ter que

escolher. “O homem é responsável por si mesmo (...) o homem se escolhe a si mesmo” (Sartre, 1987, p. 6). Essa visão conduz ao que ele chama de Humanismo existencial: “Sartre, entretanto, não aceita o humanismo estreito ou mais antigo que faz do homem, simplesmente, o valor último das preocupações humanas” (Greening, 1975, p. 21). Para ele, o homem é “constantemente se projetando para fora de si mesmo, construindo-se, realizando-se no mundo” (Nogare, 1981, p. 151).

De 2011 a 2016, fiz o curso de psicologia, com sua investigação do psiquismo humano, foram pilares fundamentais nessa jornada, de maneira particular os estudos da psicologia humanista. O encontro com a obra de Viktor Frankl (2015), a sua história de vida e a abordagem, a logoterapia, a psicoterapia centrada no sentido, ofereceu um marco teórico e prático que me permitiu integrar minha fé com o conhecimento científico sobre a busca do sentido da vida. De acordo com Frankl (2011, p. 59), esse sentido diz respeito a uma postura, a uma tomada de decisão, a um posicionamento diante das possíveis adversidades. A concepção da existência humana como uma busca por sentido, presente tanto na experiência religiosa quanto na experiência psicológica, tornou-se central em minha compreensão do ser humano. Em relação a educação a Logoterapia propõe uma educação voltada ao sentido que não se concebi apenas com transmissora conhecimentos ou tradições. Como propõe Frankl, “parece que o papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos”. (Frankl, 2011, p. 84). Portanto, valoriza-se mais o potencial do poder-ser do educando para a superação dos limites existenciais do que os condicionantes internos e externos que entravam o processo de aprendizagem.

A minha experiência com a educação se iniciou em uma escola da rede privada em Itabuna/ Bahia, (2023) como psicólogo, no acolhimento terapêutico, como também colaborando nas aulas sobre projeto de vida. Acompanhar de perto os estudantes me fez perceber o quanto é importante para os alunos pensar seus projetos, objetivos e motivações, entendendo assim, a importância de uma educação com foco na construção de sentido que possibilite um processo de humanização do ensino, oferecendo aos alunos e às alunas ferramentas necessárias para enfrentarem, com autonomia, liberdade e ética os desafios que se apresentarem, podendo construir, com responsabilidade, seus projetos e anseios de vida. Deste modo, surgiu a reflexão em pensar como também o projeto de vida pode ser um construto importante para os professores; o contato e diálogo com os docentes desta instituição me possibilitaram ouvir as suas angústias e indagações no exercício de suas profissões, como também pensar em que medida a docência fazia parte dos seus projetos de vida, objetivos e motivações. Entendendo assim que, o ato de ensinar é, por excelência, um ato de significação e de busca por um propósito

maior, a tarefa do educador não se reduzido ao ensino de conteúdo, isso seria uma prática neutra e isso não deveria existir, pois a leitura e a escrita passam pela leitura do mundo, já que ensinar não é simples transmissão de conhecimento, ensinar só é valido quando os educandos se apropriam da significação profunda do conteúdo ensinado. (Freire, 2022)

Atualmente, trabalho no Colégio Sacramentina de Salvador, como agente de pastoral onde acolho alunos, pais e professores na escuta atenta de suas inquietações existenciais e celebro a dimensão transcendente da vida nas liturgias, tecendo assim, no cotidiano da comunidade educativa, a contínua busca por significado que sempre norteou minha trajetória.

Essas experiências fizeram emergir a necessidade de ampliar a minha formação, por isso busquei me inscrever na Seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS), sendo aprovado em 2023, iniciando os estudos em 2024. Nesse contexto, desenvolvo uma pesquisa com o objetivo de compreender projetos de vida de professores que atuam em escolas confessionais católicas de Salvador/ BA, que por sua vez, se relaciona com os seguintes objetivos específicos: identificar Projeto de Vida de professores; conhecer os principais domínios de Projeto de Vida; analisar como projeto de vida se articula ao Desenvolvimento Profissional Docente;

Em primeiro lugar, iremos identificar os projetos de vida dos professores, buscamos compreender os elementos que os constituem, impulsionam e moldam suas trajetórias profissionais. Podem estar presentes aspectos como objetivos, valores, crenças e/ou aspirações que influenciaram as escolhas e decisões dos educadores ao longo de suas carreiras.

Em segundo lugar, compreender os principais domínios do projeto de vida de professor é fundamental para entendermos a complexidade da experiência docente. Ao analisarmos as áreas amplas da vida onde o projeto se realiza, os diversos aspectos que compõem a identidade profissional, as relações interpessoais, as metas, aspirações, os valores e a busca por desenvolvimento contínuo, podemos construir um panorama mais completo daquilo que motiva e impulsiona os educadores.

Em terceiro lugar, é fundamental analisar como o projeto de vida se articulará ao desenvolvimento profissional docente (DPD), assim, podemos vislumbrar uma interconexão ainda mais profunda entre as aspirações pessoais e as trajetórias profissionais dos educadores.

Sendo assim, o objeto deste estudo é projeto de vida de professores, este construto tão importante para o desenvolvimento pessoal de médio e longo prazo; quanto para a compreensão do sentido da vida, realizado na pratica das virtudes por meio dos valores; no que tange aos professores o ato da docência pode ser uma possibilidade para o encontro de sentido, além disso, podemos afirmar que um projeto de vida é um fator que possibilita o bem estar e resiliência

frente aos desafios enfrentados no ato da docência, “a violência, a drogadição e a crise de autoridade são problemas da sociedade contemporânea que afetam significativamente a escola e impactam o tradicional papel do professor” (Cunha, 2013 p. 618)) além disso, a desvalorização da profissão e as condições de trabalho interferem diretamente na autoestima docente, influenciando negativamente as suas trajetórias profissionais (Cunha, 2013).

Assim sendo, a importância desta pesquisa se justifica por diversos motivos, como: para o campo científico, pode contribuir para ampliar os estudos sobre a temática, sobretudo, por se tratar de professores da educação básica, ainda passíveis de investigação, posto que por meio desse processo podemos aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Nessa perspectiva, o projeto de vida se configura como um recurso essencial para que os professores possam gerenciar sua vida profissional e pessoal, alcançando uma tensão saudável entre as suas responsabilidades e demandas. Dessa forma, visa identificar as principais barreiras e desafios que os professores enfrentam ao desenvolver e implementar o projeto de vida, bem como os fatores que influenciam na sua adoção e sustentabilidade, auxiliando os professores a gerenciarem seu tempo e prioridades, contribuindo para o seu bem-estar, bem-ser e a qualidade de ensino.

A temática do Projeto de vida no Brasil adquiriu destaque nos documentos educacionais mais atuais, sobretudo, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e na Lei 13.714/2017 (Brasil, 2017), conhecida como Lei de Reforma do Ensino Médio, que estabeleceu o Projeto de vida como uma das bases formativas essenciais da Educação Básica.

A BNCC reafirma a importância do projeto de vida como um dos pilares centrais da formação dos estudantes. Entre as dez competências gerais que a BNCC propõe desenvolver ao longo da trajetória escolar, a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é destacada como a sexta competência, evidenciando seu papel essencial e transversal dentro do processo educativo (BNCC, 2017).

Essa competência busca assegurar ao estudante o desenvolvimento pleno de habilidades e aprendizagens que o capacitem a compreender as dinâmicas do mundo do trabalho, sempre em consonância com o exercício da cidadania e a construção de seu próprio projeto de vida (BNCC, 2017). Dessa forma, o projeto de vida não é tratado como uma disciplina isolada, mas como um eixo articulador que atravessa o currículo de maneira transdisciplinar, integrando diversas áreas do conhecimento com o objetivo de formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seus caminhos e escolhas.

O projeto de vida passa, assim, a constituir parte do currículo escolar, ganhando centralidade na proposta pedagógica das instituições de ensino. Segundo a BNCC, ele é

definido como o “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2017, p. 472). Isso significa que o projeto de vida não deve ser apenas um componente pontual da escolarização, mas sim um princípio estruturante das práticas educativas, orientando os processos de ensino e aprendizagem de forma a garantir a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, a escola que se compromete com a construção do projeto de vida dos estudantes assume uma postura de acolhimento às juventudes, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o pessoal e o social. Isso se dá por meio da construção e consolidação de conhecimentos, representações e valores que influenciarão diretamente os processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2017, p. 472). Trata-se, portanto, de um compromisso com o sujeito em sua totalidade, respeitando suas individualidades e promovendo sua emancipação.

Além disso, como documento normativo e norteador dos currículos escolares, a BNCC amplia o escopo do projeto de vida para incluir também a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Ao fazer isso, o documento reafirma a necessidade de um currículo que valorize o protagonismo discente e incentive os jovens a assumirem ativamente a autoria de suas trajetórias (BRASIL, 2017). O projeto de vida, nesse sentido, é mais do que uma meta a ser alcançada: é um processo contínuo de reflexão, construção e reconfiguração, alinhado aos desafios contemporâneos e às aspirações individuais dos estudantes. É importante considerar que o contexto contemporâneo impõe novos desafios à formação dos estudantes. As novas formas de trabalho, a volatilidade do mercado, a cultura cada vez mais eclética e as inovações tecnológicas modificam profundamente as maneiras de ser, de viver e de se comportar. Esses fatores transformam valores, paradigmas e práticas, fazendo emergir um novo sujeito, com novas aspirações, exigindo da escola uma atuação mais sensível e atenta às realidades em constante transformação.

Nesse cenário de um mundo cada vez mais dinâmico e desafiador para os jovens, o projeto de vida assume um papel ainda mais relevante. Ter um projeto de vida é colocar-se como protagonista da própria história, é ser capaz de traçar caminhos que orientem escolhas e decisões, conferindo sentido e propósito à existência. É também afirmar uma postura ativa frente à vida, em oposição à ideia de simplesmente deixar-se levar pelo acaso. Assim, ao promover o desenvolvimento dessa competência, a escola contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes, preparados para enfrentar os desafios do presente e construir com responsabilidade e criatividade o seu futuro.

Assim sendo, é necessário implementar nos cursos de formação de professores esse componente para que os docentes possam pensar em seus projetos de vida ao formarem-se professores, e ao mesmo tempo como colaborar com seus alunos na elaboração desse construto.

Dentro de nossa proposta de compreender como os professores configuram seus projetos de vida, entendemos este como a intenção de conquistar algo no futuro, projetar objetivos claros e expectativas intrincadas as motivações humanas. Além de ser significativa para o sujeito, a intenção de ser orientada por um sentido ético promovendo benefícios para além do eu, seja na esfera pública ou na esfera privada (Bundick, 2009). Percebemos, portanto, que, as compreensões dos desdobramentos do projeto de vida de professores estão pautadas na possibilidade de construção de um caminho de autônomo para a autotranscendência, para exercer seu ofício com vistas a educação que responda às novas necessidades do conhecimento que tem exigido um fazer pedagógico cada vez mais crítico, ativo, dialógico, engajado e emancipador.

Do ponto de vista conceitual este texto aborda Projeto de vida de professores a partir da concepção de “projeto de vida” de Willian Damon (2009), “sentido da vida” e suas dimensões bio-psico-noética Viktor Frankl (1939/2015) e Desenvolvimento Profissional Docente (Ferreira, 2020)

Nas considerações iniciais apresentamos os elementos norteadores do estudo como: apresentação do tema, objetivos, problema, justificativa e abordagem metodológica.

No capítulo primeiro aborda-se os procedimentos metodológicos, a saber: detalhamento do local da pesquisa, participantes, instrumentos análise dos dados: a fim de classificar o percurso da pesquisa, assim como compreender as escolhas metodológicas e as análises a serem realizadas.

No segundo capítulo se encontra o referencial teórico, com os conceitos fundamentais para esta pesquisa, quais sejam: sentido da vida e as dimensões biológico, psicológico e noética, que compõem o ser humano, valores criativos, de vivências e atitudes, projeto de vida, características condutoras, fontes e dimensões de projeto de vida; projeto vida e desenvolvimento profissional, articulações entre projeto de vida e desenvolvimento profissional, além deste apresentaremos o conceito de escola confessional católica, sua identidade e natureza.

No capítulo terceiro, são apresentados e analisados os resultados das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, a partir do protocolo de análise adaptado da Universidade de Stanford (2008), voltado à descrição e compreensão dos projetos de vida. Nesse capítulo, são expostas as narrativas dos professores acerca de seus projetos de vida, buscando identificar o objetivo central, os domínios envolvidos, as motivações e as ações

relacionadas a esses projetos. A análise é realizada em diálogo com o referencial teórico da pesquisa, possibilitando compreender a dinâmica desses projetos e evidenciar elementos que se mostram recorrentes ou em transformação nas narrativas dos participantes.

Nas considerações finais, são destacados os principais aspectos evidenciados ao longo do estudo, retomando os objetivos da pesquisa e sintetizando as contribuições da investigação para a compreensão do projeto de vida de professores e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente.

1 METODOLOGIA

1.1 Abordagem conceitual

A noção de metodologia, no âmbito científico, refere-se ao conjunto de princípios que orienta a organização, a condução e a racionalização do processo investigativo. Conforme assinala Queiroz (2001, p. 15), trata-se da “maneira de orientar a compreensão e a investigação num determinado campo científico, de modo que o conhecimento venha a partir de dados obtidos pela experiência”. Em perspectiva convergente, Esteves (1986, p. 235) define metodologia como:

um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis por ela, elementos teóricos e metodológicos subjacentes quer àquelas quer à prática no seu conjunto de investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade.

Assim, a metodologia assume a função de eixo estruturante do empreendimento científico, ao articular fundamentos teóricos, dispositivos técnicos e procedimentos sistemáticos que permitem construir, analisar e interpretar a realidade estudada.

Neste sentido a pesquisa, optou-se por um movimento de aproximação do método fenomenológico, essa escolha se justifica, por vários motivos, a saber: o objeto de estudo é projeto de vida de professores, suas intencionalidades e o seu caráter subjetivo. Portanto, como método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar, posto que parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de se fazer as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca uma nova perspectiva para ver o fenômeno. Enquanto um método genuinamente radical fundamenta-se em novos conceitos, os quais, no começo, para aquele que nela se inicia, são estranhos e desconhecidos. À medida que se 'habita' a nova linguagem, entende seus significados que se referem tanto às proposições, ideias e corpo de ideais (Bastos, 2017).

O fenômeno é considerado, na perspectiva fenomenológica, conforme Martins (1999), como: aquilo que surge para uma consciência, o que se manifesta para essa consciência, como resultado de uma interrogação, “do grego *phainomenon*, significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra para o sujeito interrogado. Do verbo *phainestai* como mostrar-se, desvelar-se. Fenômeno é, então, tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que interroga” (Martins, 1999, p. 36).

Esta metodologia possui uma natureza fortemente qualitativa que, indica uma postura alternativa ao das ciências naturais, pois busca capturar a complexidade da experiência.

Fenômenos como a busca por sentido, a construção de projetos de vida e Desenvolvimento Profissional Docente, requer uma análise que considere as dimensões subjetivas e qualitativas da ação humana.

A fenomenologia, enquanto método que busca fundamentar as ciências e a filosofia, defende que os fenômenos não existem de maneira independente da dimensão subjetiva; por isso, destaca-se o conceito de intencionalidade, que refere à relação entre consciência e mundo (Goto, 2008; Sokolowski, 2014; Holanda, 2003; 2006). O fenômeno é o foco da investigação fenomenológica e utiliza a intuição para alcançar seu conhecimento. Nesse contexto, “a intuição equivale à percepção intelectual do objeto de conhecimento, do dado analisado, que é o fenômeno, ou seja, aquilo que se apresenta ao ser humano que o questiona” (Bastos, 2021, p.135). Frankl enfatiza a importância da intuição como uma forma de percepção que nos ajuda a compreender o sentido da vida, especialmente em momentos de sofrimento e adversidade (Frankl, 2015). Essa intuição só se torna possível devido à intencionalidade da consciência. Essa consciência intencional faz com que o mundo se manifeste como fenômeno e significação, “assim sendo, toda consciência é intencional, o que implica que não existe uma consciência pura, toda consciência se dirige ao mundo e sempre está consciente de algo” (Bueno, 2003, p. 30). A fenomenologia desafia a dicotomia entre experiência e razão. Na relação entre sujeito e objeto, um não pode ser compreendido sem o outro. A consciência e os objetos não são entidades isoladas; em vez disso, são moldadas por sua relação: “se a consciência é sempre consciência de alguma coisa e se o objeto é sempre objeto para a consciência, é inconcebível não reconhecer essa correlação, pois fora dela não haveria nem consciência nem objeto” (Dartigues, 1992, p. 18).

A utilização do método fenomenológico é justificada pela natureza do objeto de análise da pesquisa proposta, que se concentra na vivência dos professores em relação aos projetos de vida e à busca por sentido. De maneira específica, serão abordadas as repercussões que o conceito de projeto de vida possui sobre o DPD.

A pesquisa fenomenológica leva o pesquisador a buscar "reviver, tematizar e compreender eideticamente os fenômenos à medida que são vividos, experienciados e conscientemente percebidos" (Bastos, 2017). Conforme assinalam esse autor, no âmbito da pesquisa fenomenológica, o investigador inicialmente se concentra na essência do objeto de estudo, de modo que não possui uma compreensão prévia do fenômeno. Ele não dispõe de princípios explicativos, teorias ou quaisquer diretrizes que definam o fenômeno em questão. O trabalho se inicia com a interrogação do próprio fenômeno. Isso implica que ele ainda não reconhece as características fundamentais do objeto de estudo que deseja investigar. O

fenomenólogo aceita as incertezas relacionadas ao fenômeno em análise e empenha-se em avançar de modo metódico e cauteloso para possibilitar que os sujeitos possam expressar o sentido que percebem acerca desse fenômeno (Bastos, 2017).

Os fundamentos que sustentam a maneira de desvelar o fenômeno estudado são: reavivar, tematizar e compreender eideticamente. Portanto, reavivar significa viver, diz respeito ao pensamento inteligível. É tornar o fenômeno passível de experiência por meio dos adequados recursos utilizados pelo pesquisador. Bastos (2017), por sua vez, tematizar e compreender eideticamente significam tomar o fenômeno seriamente diante dos olhos e estudá-lo de maneira sistemática para poder vir a compreender o objeto na sua intenção total, na sua essência, e não apenas na sua representação. Na análise fenomenológica, ainda, não são as essências o fim da análise; elas são, por outro lado, meio de trazer à luz os meios que dão a conhecer as relações e as intencionalidades que caracterizam os sujeitos pesquisados.

Nesse horizonte, a opção fenomenológica dialoga tanto com os estudos sobre o projeto de vida (Damon, 2019; Bronk, 2003; Pinheiro & Araújo, 2019), quanto com os fundamentos clássicos da fenomenologia. Ao centrar-se na experiência vivida, esta pesquisa retoma a compreensão husserliana segundo a qual

o fenômeno é [...] aquilo que se oferece ao olhar intelectual, à observação pura, e cuja apreensão exige a suspensão dos pressupostos teóricos por meio da redução, uma vez que é necessária a realização consciente da redução fenomenológica para obter aquele eu e a vida da consciência (Husserl, 1900, p. 43).

Tal movimento metodológico converge com a crítica de Damon (2017), de que os projetos de vida não podem ser compreendidos por indicadores externos, mas somente a partir dos sentidos que os sujeitos constroem. Para Bronk (2012), essa construção é dinâmica e motivacional, o que se alinha à leitura merleau-pontyana de que “o mundo fenomenológico é [...] o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e das experiências do outro” (Merleau-Ponty, 1999, p. 18), indicando que o projeto de vida se forma sempre na relação entre sujeito, mundo e outros.

Além disso, a singularidade dos professores enquanto sujeitos de projeto de vida encontra ressonância na concepção kierkegardiana de verdade como subjetividade, segundo a qual “a própria verdade [...] torna-se sinônimo de subjetividade, um compromisso pessoal do indivíduo” (Giles, 1975, pp. 9–10). Assim, compreender o projeto de vida implica acolher a interioridade, a angústia, as escolhas e a historicidade que atravessam a existência docente. Por fim, ao considerar a dimensão relacional da experiência — essencial ao modo como professores narram e significam suas trajetórias. Esse fundamento reforça que o sentido emerge no vínculo,

na reciprocidade e na presença, elementos indispensáveis para apreender como cada docente constrói e atualiza seu projeto de vida. Assim, ao articular as contribuições desses vários autores, esta pesquisa produz uma compreensão metodologicamente coerente, rigorosa e sensível ao modo como os professores encontram sentido nas suas escolhas, trajetórias e possibilidades de futuro.

1.2 *Locus* da pesquisa

A escolha da escola confessional católica como *locus* desta pesquisa se fundamenta em uma convergência de fatores, nos quais a minha experiência pessoal e profissional como padre, atuante nesse específico contexto educacional, desempenha um papel significativo e enriquecedor. A vivência e a compreensão aprofundada das dinâmicas internas, dos valores intrínsecos e dos desafios específicos inerentes a esse ambiente escolar ofereceram uma perspectiva privilegiada e informada para a investigação proposta.

A natureza intrinsecamente religiosa e formativa dos colégios confessionais católicos os configura como espaços singulares para a exploração dos temas centrais dessa nossa pesquisa. Conforme explicitaremos, a confessionalidade perpassa toda a estrutura e o projeto pedagógico dessas instituições, influenciando desde a gestão administrativa até as práticas curriculares e extracurriculares. A presença da pastoral, o estudo de textos sagrados e o objetivo declarado de formação integral da pessoa criam um ambiente onde os valores religiosos e a busca por sentido da vida são elementos constitutivos da experiência educativa.

A minha experiência, atuante nesse contexto oferece uma oportunidade da compreensão in loco das dinâmicas, um arcabouço conceitual relevante e um potencial para construir relações de confiança com os participantes. Essa convergência de fatores, aliada ao compromisso com o rigor metodológico, torna a escola confessional católica um campo de pesquisa promissor e pertinente para a exploração das questões centrais desta investigação.

1.2.1 Colégio Sacramentinas Salvador

A história do Colégio em Salvador remonta ao início do século XX, com a atuação das Irmãs Sacramentinas em duas casas na cidade. O desejo de unificar essas iniciativas levou à aquisição de um terreno no Garcia em 1928, onde foi construído o Colégio Sacramento, solenemente inaugurado em 3 de março de 1928. Este marco representou a consolidação de um projeto educacional que já demonstrava seu valor na comunidade. O Colégio é uma instituição de educação básica, pertencente à Rede de Educação Sacramentina, que por sua vez tem suas bases na Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento. Sua filosofia educacional está profundamente enraizada nos ideais do Bem-aventurado Pierre Vigne (1670 - 1740), que acreditava no poder da afeição como base para a aceitação da educação. O Colégio se dedica a

oferecer um ensino de qualidade, valorizando as singularidades de cada estudante através de um olhar atencioso e cuidadoso. Em termos de infraestrutura, ao longo de sua história, o Colégio investiu em espaços que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento integral. Um exemplo marcante foi a inauguração de novas instalações entre 1945 e 1955, incluindo salas de aula modernas, lavanderia mecânica e um amplo auditório. O Colégio é parte integrante da Rede de Educação Sacramentina, uma instituição com raízes profundas na Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento. A presença da Rede se estende por três estados brasileiros, demonstrando um compromisso duradouro com a formação de crianças e jovens.

O Colégio Sacramento abrange os principais níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, garantindo uma formação completa para seus alunos desde os primeiros anos até a preparação para o ensino superior e a vida adulta. Os valores e princípios que norteiam o Colégio são claramente definidos e permeiam todas as suas práticas, são eles: ética, verdade, respeito à pessoa, solidariedade, responsabilidade social e sustentável, comprometimento, qualidade, criatividade, comunicação e parceria entre família e escola. Estes valores refletem o desejo de formar cidadãos críticos, éticos, criativos, solidários e comprometidos com o bem-estar comum. A comunidade escolar é descrita como uma "família diversa, acolhedora e comprometida com uma educação atual pautada nos valores humanos". O Colégio busca manter todos os participantes do processo educativo engajados, priorizando o diálogo, a igualdade de direitos e deveres, a liberdade orientada para a responsabilidade, o respeito às diferenças, a solidariedade, o perdão, a criatividade, a ética e o amor. Com sua longa história e forte identidade, continua a ser uma instituição relevante em Salvador, oferecendo uma educação de qualidade fundamentada em valores humanos e cristãos, preparando seus alunos para os desafios do presente e do futuro.

1.2.2 Participantes da pesquisa

O convite aos participantes da pesquisa foi realizado pessoalmente após o primeiro contato do pesquisador. Quanto ao número, tendo em vista o caráter ideográfico da pesquisa, foram selecionados cinco participantes que além de serem professores atuantes no Ensino Fundamental devem vivenciar experiências que esta pesquisa busca conhecer. Os nomes dos participantes e das pessoas citadas em seus relatos foram substituídos por nomes fictícios no intuito de preservar a identidade dos participantes em conformidade com as diretrizes éticas. Desse modo, devem corresponder aos critérios de inclusão e devem concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.2.3 Instrumentos de recolha dos dados

Buscamos nas pesquisas de Malin (2018) subsídios para a elaboração de um questionário que atendesse aos objetivos referente aos projetos de vida e o Desenvolvimento Profissional Docente. O questionário (em anexo) está estruturado em 14 questões, a primeira relacionada às informações pessoais dos entrevistados: idade, estado civil, escolaridade, tempo de docência, experiência profissional e formação continuada; enquanto as demais dizem respeito a entendimento sobre projeto de vida, objetivos a longo prazo, valores e metas.

A entrevista semiestruturada, considerada como fundamentais na pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo, pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado. 2020, p.209). Através de entrevistas, buscamos identificar se os participantes demonstram habilidades de descrever os fenômenos em questão, conforme os critérios estabelecidos por Gil (2010, p.74).

habilidade para se expressar facilmente com palavras; 2) habilidade para perceber e expressar seus sentimentos e emoções sem vergonha ou inibição; 3) habilidade para expressar as sensações orgânicas que acompanham esses sentimentos; 4) experiência relativamente recente com a experiência que está sendo estudada; 5) interesse espontâneo na própria experiência, e 6) habilidade para escrever ou reportar-se a respeito do ao que estava ocorrendo interiormente nesse período.

Assim identifica não somente o que é importante para os participantes, como também visa categorizar e discutir, valores, motivações, objetivos, crenças, atividades e fonte de projeto de vida. Nesta perspectiva, acreditamos que o instrumento possibilita considerar a complexidade do tema de estudo.

1.2.4 Perspectiva de análise dos dados

A presente pesquisa emprega um protocolo de análise adaptado da Universidade de Stanford (2008) para investigar o envolvimento dos indivíduos em projetos de vida e as formas que esses projetos assumem. Este protocolo configura-se como uma ferramenta metodológica central para a compreensão aprofundada e abrangente deste fenômeno psicológico, permitindo a identificação do objetivo ou área de atividade mais significativa para o entrevistado, bem como as ações e motivações subjacentes que possibilitam a determinação da forma específica de seus projetos de vida. O processo analítico é estruturado em quatro etapas sequenciais, cada uma com um foco específico na desconstrução e interpretação da narrativa do entrevistado.

Etapa 1: Identificação dos Componentes Fundamentais

A primeira etapa do protocolo estabelece o alicerce para a pesquisa subsequente através de uma leitura exploratória e não codificada da transcrição da entrevista. O objetivo primordial desta fase é a obtenção de uma visão panorâmica da experiência subjetiva do entrevistado, permitindo ao analista imergir no fluxo de seu discurso sem a imposição de categorias predefinidas ou interpretações prematuras. Esta etapa inicial é crucial para garantir que a análise possa emergir da própria narrativa do indivíduo, minimizando o risco de vieses interpretativos. Portanto, é operacionalizada através de três passos interconectados:

Passo 1: Identificação do Objetivo Central

O primeiro passo concentra-se na leitura atenta da transcrição para discernir o objetivo que se manifesta como o mais relevante e premente para o entrevistado no momento da interação. Este objetivo central pode ser uma meta específica, um estado final desejado, uma aspiração de longo prazo ou um valor fundamental que permeia diversas áreas da vida. A identificação requer sensibilidade para reconhecer os sinais sutis que indicam a prioridade subjetiva do entrevistado, evitando a imposição de categorias externas. Este passo estabelece o foco da análise, direcionando a atenção para a área da vida de maior significado para o indivíduo.

Passo 2: Codificação da Coisa Mais Importante a Ser Realizada

Uma vez identificado o objetivo central, o segundo passo envolve sua codificação formal, atribuindo uma descrição concisa que capture sua essência. A "coisa mais importante a ser realizada" é definida como o objetivo ou estado final que o entrevistado considera significativo e valioso, representando uma área da vida com potencial intrínseco para encontrar sentido. A clareza na codificação é fundamental, pois este código servirá como ponto de referência para a análise dos demais componentes do projeto de vida.

Passo 3: Codificação dos Outros Componentes do Projeto de Vida

Após a codificação do objetivo central, o terceiro passo direciona o foco para a identificação e codificação dos componentes do projeto de vida que moldam a forma como esse objetivo é perseguido e investido de significado. Estes componentes fornecem insights sobre o engajamento do indivíduo, sua orientação temporal e as razões subjacentes às suas ações e aspirações. Os componentes a serem codificados são: Ação Atual - Ações concretas (físicas, sociais ou mentais) realizadas no passado ou no presente, diretamente relacionadas ao objetivo central, indicando o engajamento prático do indivíduo. Ação Futura - Ações que o entrevistado espera ou planeja realizar no futuro, vinculadas ao objetivo central, revelando a orientação

temporal e o planejamento estratégico. Motivo da Realização - As razões pelas quais o entrevistado considera o objetivo central significativo, indicando se a busca é auto-orientada ou direcionada para além do self. Motivo da Ação - As razões subjacentes às ações atuais e futuras, distinguindo se são motivadas por interesse próprio ou pelos interesses de outros.

Etapa 2: Domínios

A segunda etapa do protocolo visa aprofundar a compreensão do objetivo central através de um processo de categorização e contextualização dentro de domínios amplos da vida. Este procedimento permite inserir a singularidade do objetivo individual em um arcabouço conceitual mais amplo, facilitando a comparação e a integração com a literatura de pesquisa existente.

O segundo passo consiste na identificação do domínio de projeto de vida em que o objetivo central se insere. Os domínios representam as áreas amplas e relativamente distintas da vida em que os indivíduos investem seus esforços e buscam significado, como: trabalho, família, saúde, lazer, desenvolvimento pessoal, etc.

Etapa 3: Avaliação da Centralidade Motivacional do Objetivo Principal

A terceira etapa do protocolo direciona o foco para a avaliação da centralidade motivacional do objetivo identificado como o mais importante para o indivíduo. O objetivo desta etapa é determinar se essa "coisa a ser realizada" atua como uma verdadeira força motriz na vida do entrevistado, influenciando significativamente seus pensamentos, aspirações e comportamentos. A determinação da centralidade motivacional baseia-se em uma análise qualitativa da entrevista, examinando as nuances da linguagem utilizada ao se referir ao objetivo principal. Indicadores verbais como a frequência da menção, a intensidade emocional expressa e a riqueza de detalhes fornecidos são considerados.

Além disso, avalia-se o papel do objetivo na estruturação dos sonhos e planos futuros do indivíduo, verificando se ele serve como um ponto de referência central para suas projeções. Finalmente, analisa-se a medida em que o objetivo molda as ações presentes do entrevistado, buscando evidências de comportamentos consistentes e direcionados para a sua realização. Um objetivo com alta centralidade motivacional se manifesta em uma forte ressonância emocional, uma presença significativa na visão de futuro e uma influência clara nas escolhas e comportamentos atuais do indivíduo.

Etapa 4: Determinação da Forma do Projeto de Vida

A quarta e última etapa do protocolo integra as informações coletadas nas fases anteriores para determinar a forma específica que o projeto de vida assume para a coisa mais importante a ser realizada. Esta determinação baseia-se na combinação da natureza da motivação subjacente (auto-orientada ou por razões além de si mesmo - BTS) e na presença de ações atuais ou passadas diretamente relacionadas a esse objetivo. A forma do projeto de vida é classificada de acordo com as seguintes regras:

Projeto de Vida: Motivação BTS e ações atuais presentes.

Objetivo Autocentrado: Motivação auto-orientada e ações atuais presentes.

Objetivo Idealizado Altruísta: Motivação BTS e ausência de ações atuais.

Objetivo Idealizado Autocentrado: Motivação auto-orientada e ausência de ações atuais.

Objetivo significativo centrado no presente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, abordamos os fundamentos conceituais desta pesquisa, discutidos por Viktor Frankl (2005), tais como: os pilares da logoterapia, quais sejam: Liberdade da vontade; vontade de sentido e sentido da vida. Apresentamos também o conceito de projeto de vida, características e domínios de William Damon (2009), e as contribuições de Santos e Pinheiro (2022). Buscou-se uma articulação com o DPD (Ferreira, 2020), dialogando com autores que abordam a educação em escolas confessionais católicas, considerando também documentos da Igreja Católica, a saber: *Gravissimum Educationis* (Vaticano, 1977); Código de Direito Canônico (1977); Documento de Aparecida (2007) e desenhando novos mapas de esperança e marcos-promoção da dignidade, da justiça e esperança (2025), tais como: Nóvoa (1999); Imbernón (2000); Garcia (2009); Gatti (2010).

2.1 Vontade de Sentido: “A principal força motivadora do ser humano”

Para Viktor Frankl (1905-1997), a busca do sentido da vida é a principal força motivadora do ser humano. Afirma que por meio da sua própria experiência nos campos de concentração nazista pôde experimentar o poder incondicional do espírito humano e assim testar a suas próprias teorias ao se observar e observar outros prisioneiros. Fundou a Logoterapia, considerada a terceira escola vienense de psicoterapia, antecedidas pelas teorias de Freud e Adler. “Logos” é uma palavra grega que em uma das suas traduções pode ser entendida como: “sentido”; portanto, a Logoterapia é a terapia centrada no sentido, a sua teoria ver “vê o homem como um ser em busca de sentido, como um ser responsável pela realização de sentido e valores que estão no mundo” (Frankl 2019, p.124).

Segundo a Logoterapia, existe no ser humano uma tendência natural em caminhar em busca do sentido, isto é, o homem busca sempre perceber o que é importante em sua vida, o que tem sentido. Sendo assim, a teoria de Frankl se propõe ajudar o homem que hoje vive a atmosfera do vazio existencial, e refinar a sua consciência para que possa encontrar sentido, singular, único e irrepetível, mesmo nas situações mais trágicas de sua vida, sendo responsável pela sua própria existência (Frankl, 2019). Ao falar de sentido fazemos referência ao fim último, ele não se confunde nem com metas e nem com objetivos, “não se trata, portanto, de engendrar sentido as coisas, mas sim extrair o sentido delas” (Frankl, 2016)

Desse modo, o sentido não pode ser inventado, mas somente descoberto, Frankl afirma, que "deve ser encontrado e não produzido, aquilo que é produzido ou é sentido subjetivo, mera sensação de sentido ou é antissentido (contrassenso)" (1990a, p. 18). O ser humano não “dá”

sentido às coisas, ele “encontra” o sentido nas situações da vida. O sentido é singular e particular, sendo assim, a tarefa de encontrá-lo é uma tarefa única a cada ser humano. Portanto, “O sentido é, pois, uma silhueta que se recorta contra o fundo da realidade. É uma possibilidade que se destaca luminosamente, isto é, uma necessidade” (Frankl, 2016, p.10). Ele não reside na relação entre sujeito e objeto, mas é o próprio mundo que oferece à pessoa, portadora da vontade de sentido, a oportunidade de descobri-lo. Frankl sustenta sua teoria na relação entre o ser humano e o sentido. A pessoa busca e encontra sentido em um mundo que o oferece, e essa busca é a principal força em sua vida.

Para uma melhor compreensão desta relação do homem com o mundo como forma de descoberta do sentido, é fundamental o entendimento da concepção de ser humano. Para Frankl, a pessoa humana é um ser aberto ao mundo, que se define pela autotranscendência, ou seja, "o ser humano é o ser que sempre decide o que ele é" (Frankl, 2011, p. 112). Essa capacidade de se dedicar a algo ou a alguém além de si mesmo é uma característica exclusiva do ser humano e a chave para a superação de qualquer crise e para a prevenção do vazio existencial. A autotranscendência, conforme definido por Aquino (2010), é a capacidade humana de ir além de si mesmo, de se voltar para algo ou alguém que transcende a própria individualidade. Esse constituinte da pessoa humana, permite que o indivíduo se coloque em relação com o outro, direcionando sua atenção e ações para além de si. Em essência, implica a capacidade de se descentrar de si mesmo e se abrir para a alteridade, seja ela um indivíduo, um ideal, uma causa ou um valor. Frankl afirma que

esta autotranscendência do existir humano consiste no fato essencial de o homem sempre “apontar” para além de si próprio, na direção de alguma causa a que serve ou de alguma pessoa a quem ama. É somente na medida em que o ser humano se autotranscende que lhe é possível realizar-se – tornar-se real – a si próprio ((2016, p. 28).

Nessa perspectiva, Frankl (2018) explora a profunda ligação entre autotranscendência e a realização do ser humano. Essa se manifesta no serviço a uma causa ou no amor a outra pessoa, é o caminho para a verdadeira realização. Ao se dedicar a algo que o transcende, o indivíduo encontra um propósito que o impulsiona a ir além de si mesmo, descobrindo novas capacidades e dimensões de sua humanidade. Quanto maior a entrega à tarefa ou ao outro, mais o indivíduo se torna ele mesmo, pois a autotranscendência o liberta do vazio existencial e o coloca em contato com o que há de mais essencial em sua humanidade.

2.1.1 Antropologia filosófica: A unidade coesa das três dimensões

A teoria de Viktor Frankl sobre o ser humano se inspira, apesar de suas diferenças, na ontológicas do ser humano em Nicolai Hartmann e a antropologia filosófica de Max Scheler, a partir desses Frankl desenvolveu a ideia, da unidade físico-psíquico-noética do ser humano com uma abertura radical à transcendência por meio da consciência. (Santos, 2024); para o primeiro pensador o “conhecimento não cai no âmbito da consciência e não é considerado um fenômeno desta mesma consciência, é uma superação, é uma relação transcendental. [...] Portanto, não se realiza no domínio do objeto, transcende a realidade, é transobjetiva” (Xausa, 2013 p. 74). Por sua vez, para Scheler “a pessoa para não se identifica com a alma, nem com o eu. A pessoa só se identifica a substância da alma, não é psíquica, nada tem a ver com os problemas psicológicos, com o caráter, saúde e a insanidade psicológica, etc. a pessoa se dá unicamente na execução de seus atos. É a unidade do ser e dos atos. É a totalidade individual”. (Xausa, 2013 p. 77). A partir deste entendimento, Frankl compreende o ser humano como uma unidade integrada e total que se manifesta em três dimensões: biológica, psicologia e noética, sendo que esta última é a que torna o ser essencialmente humano, pois é o núcleo, a essência do ser.

Na dimensão biológica, encontram-se os fenômenos corporais do ser humano; as sensações, os impulsos, os instintos, ou seja, a sua estrutura constitutiva fisiológica e orgânica. A dimensão psíquica se refere às percepções, emoções, desejos, impulsos, comportamentos adquiridos, costumes sociais etc. Por sua vez, a dimensão noética ou espiritual é a especificamente humana; nela está constituída a consciência, a liberdade, a autonomia, a sede de sentido, essa dimensão é especificamente humana, pois possibilita ao homem posicionar-se livremente e de forma responsável perante os condicionamentos físico e psíquico (Aquino, 2010).

Uma compreensão do ser humano reduzido às dimensões psicofísicas é um sistema fechado de reflexos e reações, que tem como único interesse a autoconservação ou o restabelecimento da homeostase. Nessa visão o ser humano é incapaz de qualquer autoconfiguração; por sua vez, visto em sua integralidade, pode ser compreendido em seus atos, suas realizações e não apenas em suas reflexões. Frankl faz uma crítica às formas reducionistas de conceber o homem por meio das dimensões psíquicas ou biológicas. Ele não as negligencia, mas a elas incorpora a dimensão espiritual. A dimensão noética é constitutiva do ser humano, específica de sua existência, o ser humano é espiritual em sua essência, pois, é uma unidade e uma totalidade corporal-psíquica-espiritual (Frankl, 2003).

Quando mais essa unidade se efetiva, as dimensões se integram, a pessoa vive a originalidade de ser ela mesma, assim mais humana se torna. Ao afirmar que o ser humano é

capaz de não se deixar condicionar pelos determinismos físicos, psicológicos, sociais ou ambientais, quer dizer que: “há um determinista nas dimensões biológicas e psicológicas, mas uma liberdade na dimensão noética, a qual, mais precisamente, vem a ser a dimensão humana, a dimensão dos fenômenos humanos” (Frankl, 2005, p. 42).

2.1.2 Os três pilares da Logoterapia e Análise Existencial

A teoria de Frankl se baseia em três pilares essenciais: a liberdade de vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida (Frankl, 2011). A liberdade da vontade refere-se a capacidade do ser humano de posicionar-se perante a sua própria vida, frente os determinismos. Em muitas situações da vida, a pessoa se vê diante de várias possibilidades de escolha, dentre as quais somente uma poderá ser feita. Cabe, então, ao ser humano encontrar o que poderá orientá-lo para a sua realização, já que, para toda situação, existem diversos caminhos.

A vontade de sentido pode ser entendida como motivação primária, presente em essência em todo o ser humano, afirma que há sempre um “para que” da existência no cotidiano ou nas situações extraordinárias (Frankl, 2011), é a busca pelo sentido existencial, que não é derivada das necessidades básicas do ser humano, quando o ser humano não percebe essa vontade em sua vida, pode experimentar a sensação do vazio existencial. Assim,

A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma “racionalização secundária” de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará sua própria vontade de sentido (Frankl, 2019, pp.124-125).

Por sua vez, o sentido da vida é um potencial latente em cada situação da vida e deve ser descoberto, o sentido é único e singular e se diferencia de pessoa para pessoa, “cada qual tem uma missão na vida e precisa executar essa tarefa, sendo único e insubstituível” (Aquino, 2010, p. 31). O sentido jamais deixa de existir e pode ser descoberto por três meios principais:

[...] se pode encontrar sentido na vida, preponderantemente, no dedicar-se à criação de uma “obra”, de uma boa ação; ou na experiência da bondade, da verdade, da beleza, na natureza e na cultura; e por último, mas não menos importante, no encontro de outro ser humano, em sua genuína unicidade – em outras palavras, no amor a outro ser humano (Frankl, 2011, p. 90).

A orientação do homem para a busca de sentido é dada pela consciência, neste entendimento a consciência não é um órgão sensorial e nem o resultado de processos de condicionamento, mas algo que orienta para o sentido no interior de cada situação. Segundo Frankl “a consciência é um órgão do sentido. Pode-se defini-la como a capacidade de revelar o sentido primordial e singular que cada situação traz em seu bojo” (1990, p. 19). Sendo entendida como fenômeno primário, como uma bússola que orienta para direção, para conduta que tem

mais sentido, para a realização de valores, é uma função que possibilita ao ser humano tomar decisões livres e responsáveis, assim remetendo-o à transcendência. Além disso, a consciência tem suas origens no inconsciente, isso se justifica a partir do entendimento que as grandes decisões da existência humana ocorrem de maneira irrefletida, quer dizer, de forma inconsciente (Frankl, 1992).

Imerso no inconsciente, a consciência é irracional, pré-lógica, por isso nunca é totalmente racionalizável, só depois de sua atuação é acessível a um ‘raciocínio secundário’. Para um entendimento sobre o conceito de consciência, proposto por Frankl, é preciso diferenciá-lo na língua alemã, que oferece dois entendimentos, quais sejam: a consciência que nos diz do fato de estarmos despertos, que nos torna acessível a um ser que é, chamamos de *Bewusstsein*. Refere-se à consciência como conhecimento do que se passa em nós, ou seja, a percepção de pensamentos, sentimentos e sensações. Por sua vez, a consciência ética/moral nos torna acessível a um ser que não é ainda real, que deve ser realizado, a esta consciência chamamos *Gewissen* (Frankl, 1992), é a consciência que nos orienta para uma busca pelo sentido da vida, atua de forma absolutamente individual, “revelando ao ser humano aquela possibilidade única e exclusiva de uma pessoa concreta numa situação concreta, algo absolutamente pessoal, um dever ser” (Frankl, 1992, p. 27).

No pensamento de Frankl, a consciência ocupa um lugar central, pois, ela é a expressão chave da qualidade intencional da existência humana, possibilita a superação frente a facticidade, por meio da autotranscendência em relação a um horizonte de significados e valores (Bruzzzone, 2008). Nesse sentido, é como um farol que guia o ser humano na atitude que deve tomar diante de determinada situação que a vida lhe apresenta (Frankl, 1992).

Neste sentido, a liberdade é a atitude pessoal que possibilita o ser humano a tomar decisões frente aos acontecimentos, todavia, não é fazer o que quer fazer, e sim o que realmente deve ser feito obedecendo a sua consciência. Embora os condicionamentos biológicos, psicológicos e sociais, imponham limitações ao ser humano, ele ainda retém a capacidade de tomar decisões e adotar posturas diante dessas situações. A liberdade humana, nesse contexto, reside na escolha de como agir, mesmo que as circunstâncias sejam adversas.

É evidente que o homem está submetido a condicionamentos [...]. Nesse sentido não é livre, não é estritamente livre de condicionamentos, e nem sequer está livre de algo, senão que é somente livre para algo, quer dizer, livre para adotar sua própria postura frente a todos os condicionamentos (Frankl, 1990, p. 123)

A liberdade nesta compreensão não é liberdade “de”, mas sim, liberdade “para”. Não somos livres perante os condicionamentos, não somos livres “de algo”, mas livre “para algo”, para uma tomada de posição perante as condições e acontecimentos (Frankl, 1989). Essa liberdade implica em assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas, pois cada momento vivido é uma oportunidade única e irrepetível. Ao conceito de liberdade se atrela o conceito de responsabilidade, Frankl afirma que não é o homem que pergunta qual o sentido da vida, mas a vida que pergunta ao homem, e esta pergunta será respondida quando o homem assume a sua vida com responsabilidade (Frankl, 2019), da realização de valores, refere-se a um sentido cuja realização somos responsáveis e também a um ser diante de quem somos responsáveis (Frankl, 2005)

2.1.3 Valores criativos, de vivências e atitudes: caminhos para o encontro do sentido

A busca pelo sentido da vida é inerente à condição humana, se manifesta na realização de valores, os quais são cultivados através da experiência e da vivência, e não simplesmente transmitidos por meio de ensinamentos (Frankl, 2011). Essa busca é um percurso que se enriquece com a vivência de três categorias de valores, são eles: de criação, que se manifestam na produção e na criação, quando somos capazes de dar algo ao mundo; de experiência, que se encontram nas experiências e nas relações, quando descobrimos que além de dar, podemos receber algo; de atitude, que se expressam nas escolhas e reações diante as circunstâncias e limitações (Xausa, 2013).

Valores de criação são a manifestação da capacidade de transformar o mundo. Através da arte, do trabalho e de outras formas de expressão, damos contribuição ao mundo, construindo um legado e encontrando um sentido. A frustração na realização desses valores pode gerar um vazio existencial e desviar nossa trajetória.

O ócio e o ativismo, a desvalorização e a desumanização do trabalho nas mais diversas formas de funcionalização ou alienação, a impossibilidade de realização do trabalho ou a frustração das potencialidades criativas poderão levar o homem à despersonalização, à robotização, a produzir o *taedium vitae* ou a revolta (Xauza, 2013 p. 178).

Os valores de criação possibilitam ao homem dirigir-se à sua comunidade, nesse intercâmbio se encontra o sentido. O valor de uma obra reside não só em seu resultado, mas principalmente, no processo que lhe gera, ou seja, o modo de como é feita é que é importante (Freitas, 2018).

Por sua vez, os valores de experiência se manifestam na gratuidade daquilo que o ser humano recebe do mundo, suas experiências, suas relações com outro quando acolhe e contempla a beleza da natureza, de uma obra de arte, as experiências místicas e do amor.

(Freitas, 2018), em nossa sociedade estamos perdendo a capacidade de vivenciar esse valor, de acolher o outro, contemplar a natureza e acolher o momento presente com gratidão.

Por fim, os valores de atitude são aqueles que surgem quando fatos irreversíveis e irreparáveis acontecem acima da capacidade humana de superá-lo (Xausa, 2013). É o valor que surge quando nos posicionamos frente a fatalidade da condição humana, quando damos conta de nossas limitações e nos posicionamos diante dos desafios que a vida impõe ao ser humano. A vivência desse valor exige uma profunda reflexão sobre a condição humana. Ao reconhecer a transitoriedade da vida e a inevitabilidade da dor e da culpa, o indivíduo desenvolve uma autoconsciência que o permite viver de forma mais autêntica e significativa.

2.2 Projeto de Vida: “um fenômeno profundamente pessoal, quanto inevitavelmente social”

A definição de projeto de vida utilizado neste texto é oriunda do termo *purpose*, utilizada pelo pesquisador William Damon, da Universidade de Stanford, nos EUA. Em português essa palavra pode ser traduzida como “sentido, objetivo, finalidade”. Segundo Araújo (2009), em português a palavra projetar é a que mais traduz o sentido de *purpose*, um projeto vital que está em consonância à identidade, aos valores e aos interesses que constituem o indivíduo.

Essa definição de Damon encontra inspiração em alguma medida na perspectiva conceitual de “Sentido da vida” Viktor Frankl (1989b). O que deve ficar claro é o entendimento que Damon quis alcançar com a utilização deste conceito, pois para ele o foco está na compreensão positiva do incentivo a construção de um projeto de vida ético, que seja duradouro e possa auxiliar a organizar pensamentos e ações, os quais estão intimamente conectados com os valores de cada sujeito, fundando-se em princípios éticos e que possam sustentar a felicidade individual do sujeito e a felicidade coletiva (Araújo, 2020).

Projeto de vida é definido por Willian Damon como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que seja significativo para o eu e gere consequências para o mundo além do eu” (Damon, 2003, p.121). Nesta definição o autor afirma que para ser considerado projeto de vida, ele deve ser direcionado para algo ou alguém além do sujeito, algo que possibilite uma mudança no mundo a sua volta. Essa é uma compreensão do projeto de vida num horizonte do desenvolvimento pessoal e profissional através da construção social, assim entende que ele organiza e dá sentido à vida e “dura tempo suficiente para organizar, motivar e mobilizar planos, comportamentos e objetivos de curto e longo prazo e conecta-se ao que é mais central em nossa identidade, assim como apresenta o desejo de impactar o mundo além de si” (Araújo 2020, p.21).

A construção do projeto de vida acontece na intersecção de dois campos, a saber: os interesses dos indivíduos e os valores da cultura, das outras pessoas e dos projetos coletivos presentes na sociedade, [...] tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa (Damon, 2009, p. 173).

É importante compreender que o projeto de vida não se estabelece por meio de conceitos preexistentes, mas, por meio das experiências, inclusive, aquelas do cotidiano profissional. Sendo assim, cumprem, uma função de integração direcional, valorativa e instrumental das orientações da personalidade, com as formas possíveis de sua realização concreta na atividade, preservando a unidade de sentido geral de toda a atividade da personalidade (D'Angelo, 1986).

2.2.1 Aspectos constitutivos do projeto de vida

A partir dessa compreensão se evidencia três dimensões relevantes para a compreensão do projeto de vida: objetivos, motivações e atividade. Bundick (2009) apresenta essas três características necessárias para o projeto de vida, são elas: ter estabilidade, baseados em objetivos concretos e de longo prazo, ser organizadores e condutores do processo de tomada de decisão e do envolvimento nas atividades necessárias para sua concretização.

Cabe destacar que, a estabilidade é o oposto da efemeridade, um alicerce sólido que une os objetivos de longo prazo ao resultado desejado, crucial para garantir a coerência necessária em um percurso repleto de desafios, tanto externos – como as mudanças da vida, do tempo e das circunstâncias coletivas – quanto internos – como as próprias evoluções e reformulações de objetivos (Araújo, 2020), essa estabilidade não pode ser confundida com estagnação, pois está sujeito a reformulação quando ao modo de realizar a sua intenção.

No que se refere aos objetivos ao longo prazo lembremos que os projetos de vida são direcionados para o futuro, e deve ter um longo alcance, devem ter metas concretas que possibilita que o projeto de vida não seja somente uma idealização, “[...] onde não existe um projeto de vida maior, objetivos e motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil” (Damon 2009, p.54).

O terceiro aspecto característico do projeto de vida se fundamenta na centralidade na organização e na motivação do sujeito. Em outras palavras, o projeto de vida deve organizar e envolver as escolhas, pensamentos e ações do sujeito em ações efetivas e coerentes. São esses aspectos que garantem a efetividade de um projeto de vida, sem compromisso não é possível perceber a motivação e a exploração de novas possibilidades de ação (Bundick, 2009)

Os projetos de vida são processos dinâmicos e carregados de personalidade que depende de outros construtos em evolução, a identidade e a interação social (Bundick, 2009).

Dessa forma, tanto o autoconhecimento quanto o conhecimento do mundo são fundamentais para que o indivíduo, ao identificar as demandas e desafios de seu entorno, possa tomar decisões conscientes e eficazes. Ao compreender suas próprias capacidades e limitações, seus interesses e valores, o sujeito estará em melhores condições para definir metas realistas e agir de forma proativa, contribuindo para a transformação de sua realidade.

Por sua vez, as dimensões do projeto de vida são: objetivos, motivações e atividade, sentimentos inspiradores e motivadores, eles ocorrem quando temos um objetivo de ordem superior e significativo, uma motivação que provém do desejo de contribuir com o mundo e praticarmos uma atividade em vista dos objetivos (Malin, 2018)

A primeira dimensão do projeto de vida é a definição de um objetivo significativo que deve estar alinhado com os valores e a visão de futuro. Sendo aquele que reflete o tipo de pessoa que quer se tornar e o impacto positivo que deseja ter no mundo (Malin, 2018). A definição de um objetivo significativo, conforme proposto por Malin, alinha-se com a busca de sentido de Frankl. Esse objetivo serve como um propósito pessoal, uma razão para viver, que vai além de metas superficiais. Ao alinhar o objetivo com valores e visão de futuro, a pessoa encontra um sentido mais profundo em suas ações, aproximo assim, a ideia de buscar sentido em uma pessoa para amar ou uma causa para trabalhar.

Por sua vez, a segunda dimensão do projeto de vida é a motivação que vai além do eu, envolvendo o desejo de fazer uma diferença positiva no mundo, transcendendo objetivos puramente pessoais. O desenvolvimento de uma identidade moral e social saudável é crucial, pois ajuda a alinhar seus objetivos com valores que beneficiam os outros (Malin, 2018). A motivação que transcende o "eu" de Malin reflete a autotranscendência de Frankl. Ao buscar fazer a diferença no mundo e alinhar objetivos com valores que beneficiam outros, a pessoa encontra um sentido mais profundo e duradouro. O desenvolvimento de uma identidade moral e social saudável, mencionado por Malin, está intimamente ligado à ideia de Frankl de viver de acordo com valores e responsabilidades.

Por fim, a terceira dimensão do projeto de vida é a ação, enfatizando a importância de agir para alcançar objetivos significativos e motivados por valores que vão além do eu. Trata-se de concretizar nas ações que tomamos, não apenas nas intenções ou planos. Para apoiar essa dimensão, é essencial o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e protagonismo, permitindo-lhes organizar suas atividades de forma intencional e focada. A ação deve ser acompanhada de reflexão para garantir que esteja alinhada com os objetivos e valores pessoais, promovendo um impacto positivo no mundo (Malin, 2018). A ação reflexiva, que envolve agir de forma intencional e focada, alinha-se com o conceito de liberdade de vontade de Frankl, essa

reside na capacidade humana de escolher conscientemente suas ações e atitudes, mesmo diante de circunstâncias desafiadoras.

2.2.2 Fontes de Projeto de Vida

As fontes de um projeto de vida são as forças motrizes, aquilo que se considera mais importante, que impulsionam e sustentam nossos objetivos. São aqueles entusiasmos, valores e interesses que nos movem a agir de forma consistente, estabelecendo metas claras e realizando ações concretas, com o intuito de alcançar algo que transcenda o nosso dia a dia e deixe um impacto positivo no mundo (Araújo, 2020).

A cultura tem um papel relevante na construção dos projetos de vida, pois o contexto social que o sujeito está inserido costuma direcionar as exigências pessoais, “ao se engajar em atividades orientadas pelo projeto de vida no e com o contexto sociocultural, a tendência é que os indivíduos passem a revisar seus objetivos e os ajustem à realidade e à disponibilidade de meios para que sejam efetivados” (Araújo 2020, p. 26).

Nessa perspectiva, sentimentos e emoções exercem papel relevante que impulsionam projetos de vida. O prazer que sentimos ao realizar determinadas atividades e a paixão que nutrimos por objetivos são forças poderosas que nos motivam a agir de forma consistente e direcionada, moldando nossas decisões e ações cotidianas.

Portanto, são variadas as fontes de projetos de vida, em suas pesquisas com adolescentes Damon (2009), apresenta as seguintes categorias: família, trabalho, realização acadêmica, crenças religiosas, esportes, artes, serviços comunitários, temas políticos e sociais. Cabe destacar, que estudos realizados com jovens brasileiros, a família, o trabalho e os estudos aparecem como principal fontes de projeto de vida (Pinheiro, 2013; Danza, 2014).

Em relação aos projetos de vida docentes quando associados à educação, provém de diferentes fontes, sustentar a família por meio do trabalho, propiciar um ambiente de trabalho agradável ou gerar uma sociedade mais igualitária (Damon, 2009), por sua vez, em suas pesquisas Malin (2018), constata que os professores atribuem diferentes sentido ao seu trabalho ao longo da carreira, todavia, muitos estabelecem um vínculo entre seus projetos de vida e sua atividade profissional.

3.2.3 Projeto de Vida na BNCC

A incorporação do Projeto de Vida ao currículo brasileiro, especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como um dos movimentos mais significativos no cenário educacional recente. A BNCC estabelece que a formação escolar deve favorecer o desenvolvimento integral do estudante, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e práticas. Nesse sentido, o Projeto de Vida emerge como eixo estruturante da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, ao orientar o estudante na construção de sentidos para sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

O documento normativo destaca que o Ensino Médio deve possibilitar ao jovem uma compreensão ampliada de si e do mundo, promovendo escolhas responsáveis e o exercício da autonomia. A BNCC indica que o trabalho com o Projeto de Vida inclui o desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, à reflexão sobre metas futuras, aos vínculos comunitários e à responsabilidade social. Trata-se, portanto, de um componente que ultrapassa a dimensão meramente instrumental ou preparatória, assumindo uma função formativa articulada à cidadania e ao protagonismo juvenil.

Além disso, os documentos complementares ao currículo indicam que o Projeto de Vida deve ser desenvolvido de forma transversal, contínua e integrada às demais áreas do conhecimento. Nessa direção, o currículo do Ensino Médio deve apoiar o estudante na elaboração de escolhas acadêmicas e profissionais, mas também no desenvolvimento de valores éticos, da capacidade de realizar projetos e de se engajar socialmente. Assim, o Projeto de Vida passa a ser compreendido como uma política curricular que orienta práticas pedagógicas voltadas à formação integral e à construção de sentido para a trajetória escolar.

Essa diretriz normativa encontra ressonância no campo educacional ao reconhecer que os jovens vivenciam múltiplas transições no presente contexto sociocultural, o que exige da escola um papel mais ativo no apoio à construção de horizontes de futuro. A BNCC enfatiza a necessidade de que o estudante desenvolva competências para analisar criticamente sua realidade, planejar ações e assumir atitudes responsáveis no âmbito pessoal e coletivo. Os currículos devem buscar garantir que a formação oferecida nas escolas considere os desafios contemporâneos, como a complexidade das escolhas profissionais, as transformações sociais e tecnológicas e a necessidade de participação cidadã.

Ao estabelecer o Projeto de Vida como dimensão constitutiva do currículo, a BNCC convoca as escolas a criarem condições pedagógicas que favoreçam o diálogo, a reflexão, a tomada de decisões e a construção de vínculos. Assim, o Projeto de Vida não se reduz a uma

orientação vocacional estruturada, mas constitui um espaço de elaboração subjetiva que envolve afetos, valores, escolhas, narrativas e expectativas.

O Projeto de Vida no âmbito da BNCC permite compreender que a política curricular deve dialogar com demandas contemporâneas da juventude e com perspectivas ampliadas de formação humana. A escola, nesse contexto, assume a tarefa de acompanhar os estudantes em seus processos de construção de sentido, oferecendo condições para que desenvolvam autonomia, responsabilidade, criticidade e abertura para o outro. Dessa forma, o Projeto de Vida se consolida como um componente central para pensar a educação brasileira do século XXI, integrando dimensões pessoais, sociais e acadêmicas na formação de sujeitos capazes de agir com consciência e que buscam o sentido da vida.

2.3.1 Projeto de vida de professores e Desenvolvimento Profissional Docente

Ao nos dedicarmos ao estudo do projeto de vida dos professores, pretendo investigar de que forma um “projeto de vida” Damon (2009) pode contribuir com o DPD. Ter um projeto de vida é um dos aspectos fundamentais, não somente para ter resiliência e saúde mental, como também colabora para o bem-estar da pessoa e sua prosperidade em vários aspectos de sua vida (Araújo, 2020) e para além de si mesmo. Esse tema se destaca, em virtude do entendimento que o DPD integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, para o crescimento e desenvolvimento docente (Ferreira 2020), contribuindo assim com o desenvolvimento de uma identidade profissional, que não acontece apartada da dimensão coletiva, sem a qual não se deve falar em desenvolvimento, permitindo o direcionamento de uma vida ativa e dinâmica visando objetivos pessoais e coletivos. Nesse sentido, compreendemos que o projeto de vida deve fazer parte do processo formativo, consequentemente do DPD (Bronk, 2012; Damon, 2009; Malin, 2014).

O conceito de DPD é compreendido nesta pesquisa como um processo de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação permanente (Ferreira, 2020). Neste sentido, é entendido como: “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local do trabalho do docente: a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferentes, tantos formais como informais” (Ferreira, 2020, p. 9). Desse modo, refere-se ao desenvolvimento relacionado ao crescimento pessoal e profissional (Richit, 2020), incluiu um conjunto de processos e estratégias que facilite a reflexão dos professores sobre sua prática, gere conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com suas próprias experiências (Ferreira, 2020).

Para Nóvoa (1999), o desenvolvimento profissional, não é um processo linear, pelo contrário, consiste em um processo cíclico, contínuo e de várias intersecções entre o DPD, as crenças e anseios dos docentes. Não se deve desenvolver por meio de um “programa de formação” ou de ações pontuais, acontece no chão da escola, na realidade factível do processo de ensino aprendido. Assim, envolve as crenças dos professores, pois estas influenciam a forma como aprendem e os processos de mudanças vivenciados por eles. Dessa forma, o sentido desse desenvolvimento depende do contexto de vida e profissional dos docentes, como também, das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade (Day, 2001). O trabalho do professor é de natureza multidisciplinar e multidimensional, exige trabalho emocional e envolve fatores de influência no seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, podemos entender que o DPD engloba;

à formação inicial, a formação continuada, a profissionalidade, os processos de autoformação e aprendizagens, ocorre ligada ao contexto de atuação, contextos de desenvolvimento organizacional e curricular, envolve processos de melhoria de competências e atitudes do professor, processos individuais e coletivos, implica as condições de trabalho, ocorre no âmbito pessoal, envolve as histórias de vida e a historicidade do sujeito, portanto, dá-se também no social, dá-se numa encruzilhada de caminhos que tende a unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino (Ferreira, 2020, p.20).

Portanto, é um conceito multifacetado que abrange diversas dimensões da vida de um indivíduo, sendo influenciado por uma variedade de fatores inter-relacionados. As influências individuais englobam características como personalidade, valores, experiências de vida e habilidades, que moldam a forma como cada pessoa percebe e interage com o mundo ao seu redor. As influências coletivas, por sua vez, referem-se ao impacto de grupos sociais, como família, amigos, comunidade e cultura, que compartilham normas, valores e expectativas que influenciam o comportamento individual. As emoções desempenham um papel fundamental no DPD, afetando a forma como as pessoas se sentem e reagem a diferentes situações. As influências políticas, sociais, econômicas e profissionais também exercem um impacto significativo, moldando o contexto, no qual os professores se desenvolvem. Fatores políticos, como sistemas de governo e políticas públicas, podem influenciar as oportunidades e restrições disponíveis para os indivíduos. Fatores sociais, como desigualdade social, discriminação e normas culturais, podem afetar a autoestima e o bem-estar. Em suma, o DPD é um processo complexo e dinâmico, influenciado por uma interação constante de fatores individuais, coletivos, emocionais, políticos, sociais, econômicos e profissionais. Compreender essa multidimensionalidade é fundamental para uma análise abrangente do desenvolvimento humano e, em particular, do projeto de vida dos professores.

Em relação ao DPD entendemos que o projeto de vida de professores é construído a partir da interação complexa de todos esses fatores. Compreender essa multidimensionalidade é fundamental para que os professores possam desenvolver projetos de vida significativos, alcançar seus objetivos pessoais e profissionais e contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Todavia, os inúmeros desafios enfrentados pelos docentes em seus contextos podem de certa forma interferir de maneira significativa nessa compreensão de projeto de vida (Pimenta, 2002; Gatti, 2010; Tardif, 2014). Devemos levar sempre em consideração a realidade dos contextos para não delegarmos o docente como único responsável pela complexidade do ato de ensinar, e encontrar sentidos nesta prática pode ser um elemento central na compreensão do que vem a ser projeto de vida (Bronk, 2012; Damon, 2009).

2.3.1 Articulações entre projeto de vida e Desenvolvimento profissional

O mundo exige do docente respostas para as várias demandas emergentes no seu contexto, desta maneira, “se vê diante de inúmeras situações às quais precisam adaptar-se, entre elas as demandas e pressões externas advindas da família, do ambiente, do meio social, do trabalho/escola” (Thiele, 2013, p.7). Com efeito, há demandas e pressões externas e internas que interferem diretamente na sua qualidade de vida e no seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, entendemos que a construção de projetos de vida é um caminho para que os indivíduos conheçam a si mesmos, suas habilidades, crenças, valores, aspirações, e ao mundo ao seu redor, com suas necessidades, problemas e conflitos (Damon, 2009). Nesse contexto compreendemos o mundo como lugar de atuação no qual o professor está inserido, influenciado pelas políticas públicas, que por vezes, não garantem a expansão de suas vozes (Thiele, 2013).

Ao investigar os princípios da Logoterapia, que enfatiza a busca pelo sentido da vida e o entendimento do homem como ser bio-psico-noético, compreendemos que esses conceitos não apenas orientam a definição de metas e objetivos pessoais, mas também orientam para vivência dos valores e prevenção do vazio existencial. Em relação a prática docente, podemos afirmar que a busca pelo sentido da vida do ser professor encontra-se no ato da própria docência.

A partir deste entendimento os projetos de vida desempenham um papel importante na organização e motivação da vida dos sujeitos, mobiliza, portanto, o sujeito a pensar, sentir e agir de forma eficiente e coerente (Bundick, 2009). Sendo assim, podem possibilitar aos docentes serem protagonistas de seus próprios desenvolvimentos e contribuir para o seu bem-estar e bem ser.

Importar salientar, que as mudanças de épocas sempre são desafiadoras exigindo novos modos de relacionamento e vivências, principalmente da dinâmica social, política, econômica e saúde pública; tais mudanças geram desafios em todas as áreas da vida, e a Educação é uma das áreas que tem recebido interferências de tais mudanças, essas que tem desafiado cada dia mais os docentes a se adaptarem as novas demandas da escola. Com o surgimento dessas novas demandas exigem mudanças e adaptações, até mesmo reconfigurações, “encontramo-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a sociedade” (Imbernón, 2000 p.19). Desse modo, com as mudanças que vêm ocorrendo e reverberam na educação, emergem a necessidade da compreensão de como os professores desenvolvem seus projetos de vida e como estes se relacionam com os seus DPD.

Refletir sobre a importância do projeto de vida de professores e como estes colaboram em atitudes que levam ao autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando assim com a reflexão e a conscientização sobre o sentido que a educação tem para suas vidas. Compreendemos que o projeto de vida é um instrumento vital nesse processo, posto que fomenta a definição de metas, valores e uma visão clara para o futuro, todavia a relação entre projeto de vida e desenvolvimento profissional está sujeito a muitas dificuldades, inclusive, aquelas que se referem à melhoria da formação inicial e continuada de professores (Oliveira e Pereira, 2013).

Portanto, a forma como os professores vivenciam sua profissão e constroem seus projetos de vida influencia diretamente no ato pedagógico. Professores motivados e com objetivos claros tendem a criar ambientes de aprendizagem mais ricos e estimulantes para seus alunos (Bronk, 2012; Damon, 2009; Malin, 2018). Compreender como os professores constroem seus projetos de vida pode ajudar a identificar os desafios que enfrentam e propor soluções para melhorar suas condições de trabalho.

Segundo Malin (2018), os professores podem definir distintos projetos de vida, em diferentes áreas, não exatamente relacionados com a educação. Contudo, a vinculação com seu trabalho carece permanecer para que seja significativo e assim proporcione encontro de sentido, com a consequente autorrealização e satisfação, na medida que seja perceptível a sua importância para as demais pessoas. O entendimento em relação a projeto de vida pode ajudar a sermos mais conscientes na maneira de olharmos o mundo, nas vivências dos valores por meio das escolhas que fazemos, em um processo permanente de avaliação e reconstrução de nossas experiências de vida, projetos e realizações assumindo os desafios possíveis em cada momento, e traçando metas para construção novos caminhos como docentes.

A partir do exposto, entendemos que projeto de vida pode ajudar a sermos mais conscientes na maneira de olharmos o mundo, nos valores que nos asseguram e nas escolhas que fazemos. É um processo de construção e reconstrução de experiências, projetos e realizações: assumir o sentido em cada momento, e traçar metas para a construção de novos caminhos para o exercício da docência.

Neste contexto, a necessidade de projetar está relacionada ao desenvolvimento pessoal e profissional. Arantes e Pinheiros (2017), propõe que essa questão é essencial e central para a vida das pessoas, pois torna o sujeito resiliente nos momentos difíceis, em que se apoia em sua motivação e determinação para superar obstáculos, ou seja, o indivíduo conseguir direcionar suas ações futuras à motivação e persistência de agir no presente em conformidade com seus objetivos e metas.

Refletir sobre o desenvolvimento do projeto de vida de professores do ensino médio é pertinente, pois nos ajuda a compreender o impacto deste constructo na atuação docente. Nossa proposta, com este trabalho, é levantar e analisar as concepções sobre projeto de vida dos professores do ensino médio, as quais poderão oferecer dados importantes que colaboram com a compreensão do caminho desses profissionais no exercício da prática docente.

3.3 Escola Católica – Breve Histórico da Educação Confessional no Brasil

A história da educação no Brasil tem suas raízes no início da colonização portuguesa, em 1500. A responsabilidade pela educação colonial foi atribuída à Coroa Portuguesa, que, em 1549, trouxe a ordem dos jesuítas para assumir a educação e a catequese, solidificando o processo de ocupação do território. A conexão entre o desenvolvimento da Colônia e a implantação da educação católica foi estabelecida desde o início, com as medidas administrativas de Dom João III para fortalecer as Capitanias e a missão de disseminar a fé.

A interface entre o desenvolvimento da Colônia e a instalação da educação católica no Brasil é desde cedo estabelecida e, de forma mais clara, com as providências administrativas tomadas pelo rei Dom João III para melhorar as condições das Capitanias e consolidar o processo de colonização com a missão explícita de lançar no gentio a semente da fé (Garcia; Capdeville, 2001, p. 21).

A instrução jesuítica foi crucial para a formação da cultura, da educação, da identidade e da sociedade brasileira. Utilizando um método ortodoxo, pautado na tradição e no humanismo clássico, os jesuítas enfatizaram o princípio da autoridade e se dedicaram a uma evangelização eurocêntrica, deixando marcas profundas de unidade social e cultural (Lima, 2017). O acesso

à educação escolarizada era restrito a uma minoria, composta por homens primogênitos, donos de terras e senhores de engenho. O ensino jesuítico era humanista e erudito, mas muitas vezes distante da realidade da maioria da população pobre e negra escravizada da colônia. O principal objetivo da ação jesuítica na América Latina era a evangelização, que se concretizava através da catequese e da criação de missões para converter os índios. A educação oferecida às crianças indígenas também era estendida aos filhos dos colonos, assegurando a continuidade da fé católica na colônia.

Os padres acabaram ministrando, em princípio, a educação elementar para a população indígena e branca em geral, educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente da Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 2005, p. 35).

Com o tempo, a catequese cedeu espaço à educação das elites, e os primeiros representantes da colônia junto à corte portuguesa foram filhos de senhores de engenho educados no sistema jesuítico. A hegemonia dos jesuítas na educação católica na colônia durou cerca de 300 anos, estabeleceu a herança cultural ibérica a tradição escolástica, a submissão à autoridade e a ordenação social como características marcantes da educação da época.

No século XVIII, a metrópole portuguesa se tornou insatisfeita com os jesuítas, principalmente na colônia, devido à sua oposição à escravização de índios e às ideias anticlericais do enciclopedismo. A expulsão dos jesuítas em 1759 desestruturou o sistema educacional brasileiro, e as escolas ficaram fechadas por alguns anos. Segundo Moura (2000, p. 76):

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, Pombal reduziu muito as possibilidades de a Igreja brasileira exercer a ação educativa que vinha realizando. Mesmo que outros agentes da Igreja não tenham sido diretamente impedidos de continuar a se empenhar na obra da educação, devemos lembrar que era muito escassa a estruturação institucional da Igreja no Brasil Colônia, não havendo assim grandes possibilidades de arregimentar novos elementos para o trabalho educacional: eram poucas as dioceses e pouquíssimas existentes, e cada vez mais restrita a liberdade de aceitação da instalação no Brasil de ordens e congregações religiosas.

O Marquês de Pombal tinha como meta secularizar e uniformizar o currículo, diminuindo a influência da Igreja na educação. A responsabilidade pelo ensino passou para ordens seculares e padres, e, no final do século XVIII, as ideias liberais e democráticas da Europa trouxeram mudanças para o ensino nos seminários. A Educação Católica, nesse

contexto, passou a atender aos interesses da burguesia local e patriarcal em detrimento da educação popular, de índios e de escravos, mantendo assim a estratificação social.

A aprovação da Lei de Liberdade de Ensino, em 1854, impulsionou a expansão das redes de escolas da Igreja, especialmente no ensino secundário, segmento que o Estado não conseguia suprir totalmente. Com a Proclamação da República, as escolas católicas cresceram de forma notável. Congregações religiosas, em especial aquelas voltadas para a educação da juventude, se instalaram no Brasil. A partir da década de 1930, a instalação de escolas confessionais por congregações como salesianos, maristas, lassalistas, franciscanas, sacramentinas e ordens como as carmelitas, atingiu seu apogeu. Nesse período, a educação católica foi considerada pelas elites como de excelente qualidade, devido à dedicação dos religiosos (Alves, 2002). Assim, a Escola Católica servia aos interesses do Estado, das classes dominantes e médias, além dos seus próprios.

No período do Estado Novo (1930-1945), a Igreja no Brasil reassumiu sua influência política e ideológica no governo de Getúlio Vargas. A Igreja Católica se opôs aos movimentos de anarquismo e marxismo que entravam no país, defendendo a "manutenção da ordem" e a "promoção do progresso nacional". Isso possibilitou uma aliança política com os ideais de Vargas. (Gardin, 1995). Nos anos 1950, o crescimento da classe média e da rede pública de ensino secundário resultou em uma perda percentual de alunos para as escolas confessionais católicas. No entanto, isso não diminuiu o papel da escola católica como formadora de lideranças nacionais, e a expansão dessas escolas continuou até a década de 1960.

Em 1962, o Papa João XXIII convocou o Concílio Vaticano II, que resultou, em 1965, na Declaração sobre a Educação Cristã da Juventude (*Gravissimum Educationis Momentum*).

É verdade que a escola católica busca, a par das outras escolas, fins culturais e a formação humana da juventude. É próprio dela, no espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são em razão do batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquiram gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem (Vaticano, 1965).

Esse documento tratou de elementos característicos da escola católica e de seu papel social e evangelizador. A Igreja superou o clericalismo e se reconheceu como a "Igreja do povo de Deus," permitindo que os leigos fossem reconhecidos como agentes evangelizadores. A educação se tornou um campo privilegiado para a ação de profissionais leigos, e o mundo secular, incluindo a educação, passou a ser visto como um meio de viver o cristianismo (Vaticano, 2017b). Para implementar a declaração conciliar, a Congregação para a Educação

Católica interveio nos problemas das escolas, produzindo documentos como "A Escola Católica" e o documento "O leigo católico testemunha da fé na escola" valorizou o papel dos leigos. Os pais são considerados os primeiros e principais educadores dos filhos, com um direito-dever original.

São os pais os primeiros e principais educadores dos próprios filhos. O seu direito-dever neste ponto é 'original e primário com relação ao dever dos outros'. Contudo, entre os meios de educação que auxiliam e completam o exercício deste direito e dever da família, a escola tem um valor e uma importância fundamentais. A ela compete, em virtude da sua missão, cultivar com assíduo cuidado as faculdades intelectuais, criativas e estéticas do homem, desenvolver corretamente a sua capacidade de julgar, a sua vontade e a sua afetividade, bem como promover o sentido dos valores, favorecer as justas atitudes e os sábios comportamentos, introduzir no patrimônio cultural adquirido pelas gerações precedentes, preparar para a vida profissional e, finalmente, alimentar as relações de amizade entre alunos de diversa índole e condição, levando-os a abrir-se à compreensão recíproca. Por estes motivos a escola se enquadra na missão específica da Igreja. A escola exerce uma função social insubstituível. Hoje ainda ela se revela como a resposta institucional mais importante da sociedade ao direito de cada indivíduo à educação e, portanto, à própria realização e como um dos fatores decisivos para a estruturação e a vida da própria sociedade. A importância cada vez maior do ambiente e dos meios de comunicação social, com suas influências contraditórias e por vezes nocivas, o contínuo alargar-se do horizonte cultural, a urgência da preparação para uma vida profissional cada vez mais complexa, diversificada e especializada, e a incapacidade crescente da família para afrontar por si só todos estes graves problemas, tudo isto torna cada vez mais necessária a presença da escola (Vaticano, 1982).

A escola, por sua vez, tem um valor e uma importância fundamentais como um meio de educação que auxilia e complementa a família. A missão da escola é cultivar as faculdades intelectuais, criativas e estéticas, desenvolver a capacidade de julgar, a vontade e a afetividade, promover valores, introduzir o patrimônio cultural, preparar para a vida profissional e alimentar relações de amizade entre os alunos. Por esses motivos, a escola se encaixa na missão da Igreja e exerce uma função social insubstituível. Ela é a resposta mais importante da sociedade ao direito de cada indivíduo à educação e é um fator decisivo para a estruturação e a vida da sociedade. A crescente complexidade da vida profissional, a influência da mídia e a incapacidade da família de lidar sozinha com todos esses problemas tornam a presença da escola cada vez mais necessária. A Igreja percebeu que a escola católica realiza um "serviço pastoral" ao estabelecer mediações culturais fiéis ao evangelho, mas respeitando a autonomia da pesquisa científica.

A comunidade escolar, composta por alunos, familiares, professores, gestores e outros, deve ter as características de uma comunidade cristã. A partir do Concílio, a escola católica buscou definir sua identidade como um "verdadeiro e próprio sujeito eclesial," um local de

evangelização e ação pastoral não por atividades extras, mas pela própria natureza de sua ação educativa (Alves, 2005). A escola católica encontrou seu ideal na missão da própria Igreja, fundamentando seu projeto educativo no evangelho, na cultura, na valorização da vida e no cuidado da casa comum.

2.3.2 Escola Católica: Identidade e Natureza

A compreensão da identidade e da natureza da escola confessional católica exige partir do reconhecimento da educação como um direito fundamental da pessoa humana, intrinsecamente vinculado à sua dignidade, à sua liberdade e à sua abertura ao outro. Conforme afirma a *Gravissimum Educationis*, a verdadeira educação orienta-se simultaneamente para o fim último da pessoa e para o bem das sociedades das quais ela participa, articulando formação integral e responsabilidade social (GE, 1). Nesse horizonte, a escola confessional católica assume uma missão educativa que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, comprometendo-se com a formação plena do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos, para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte (GE,1).

A confessionalidade, nesse contexto, não se traduz em proselitismo coercitivo ou na imposição de convicções religiosas a estudantes, professores e funcionários de diferentes origens e crenças. Ao contrário, a escola confessional católica compreende a importância de testemunhar e expor sua fé de maneira respeitosa, reconhecendo o direito fundamental à liberdade de consciência. A tarefa educativa da escola confessional reside, portanto, em ensinar a viver no seio da diversidade, acolhendo e valorizando as diferenças individuais. (Xavier, 2012) Essa perspectiva implica a capacidade de distinguir e, ao mesmo tempo, conciliar diferentes esferas da experiência humana: as diversas culturas que compõem o tecido social, o rigor e a objetividade da ciência e a profundidade e o significado da fé. A escola confessional se propõe a ser um espaço de diálogo e de encontro, onde diferentes visões de mundo podem coexistir e enriquecer o processo formativo.

A Declaração apostólica *Gravissimum Educationis* (GE, 2007) sobre a Educação Cristã, fundamenta o compromisso histórico e contínuo da Igreja com a educação na sua profunda preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano. A ação educativa católica almeja

considerar todas as dimensões da pessoa – suas qualidades físicas, morais e intelectuais – e promover a aquisição gradual de um sentido mais perfeito de responsabilidade para com a própria vida, cultivada na liberdade e no esforço contínuo (GE 1).

Para alcançar essa integralidade, a escola católica deve buscar articular o conteúdo da educação, considerado um "patrimônio da humanidade" (GE 4), com a fé, entendendo todo espaço católico como um lugar de anúncio do Cristo Ressuscitado. Nessa perspectiva, a escola católica educa para que a vida em sociedade seja vivida à luz dos valores do Evangelho, partindo da experiência desses valores no próprio ambiente escolar. Todos os educadores católicos, mesmo aqueles que não atuam diretamente em escolas confessionais, são chamados a ser testemunhas de fé e de coerência com os princípios cristãos (GE 7). Compreende-se, assim, que a Escola Católica é parte integrante da Igreja e, como tal, compartilha de sua missão evangelizadora, aspirando a ser um sinal visível e uma presença atuante de Cristo no mundo.

Outro documento basilar para compreender a identidade da escola católica é a Exortação Apostólica “Escola Católica” (1977), fruto das reflexões do Concílio Vaticano II. Este texto oferece diretrizes para que as conferências episcopais elaborem projetos educativos que correspondam às exigências da educação integral dos jovens (EC, 1977), levando em consideração as particularidades locais e as legislações de cada Estado.

No contexto específico da América Latina, a V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho, realizada em Aparecida (2007), ressalta a necessidade de formar leigos missionários e identifica a Escola Católica como um dos espaços privilegiados para essa formação, afirma o documento;

A educação humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar da ordem real. Dessa maneira, o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história (Aparecida n. 330).

Esse documento, reafirma-se o compromisso com uma educação integral, voltada para a autonomia e a liberdade. Contudo, os bispos constatarem um "reducionismo antropológico que concebe a educação predominantemente em função da produção, da competitividade e do mercado” (Aparecida, 2007, n. 328). Diante desse cenário, reafirmam o direito de todos a uma educação de qualidade e humanizadora.

De forma geral, a escola confessional católica na América Latina, diante da complexa realidade social, é chamada a inserir-se ativamente na sociedade, adotando uma postura de olhar crítico, discernimento à luz dos valores evangélicos e ação transformadora. Seu objetivo é formar agentes de mudança capazes de construir uma realidade mais justa e fraterna a partir da

vivência dos valores do Evangelho. Assim como para toda a Igreja, a promoção de uma educação integral, humanizadora, promotora da liberdade e da autonomia para todos constitui a missão fundamental de todas as instituições educacionais católicas. (Aparecida, 2007)

A escola católica é convocada, por sua própria natureza e ambiente, a desenvolver atividades de instrução e aprendizagem que privilegiem os valores propostos pelo Evangelho, mesmo na diversidade dos contextos culturais e na variedade de abordagens pedagógicas. Seu propósito é colaborar na formação do respeito pela dignidade e unicidade de cada pessoa, buscando o equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, profissionais, éticos e espirituais.

A Carta Apostólica *Desenhando Novos Mapas de Esperança*, do Papa Leão XIV, reitera o compromisso da Igreja com a educação integral, sublinhando que esta não é uma atividade secundária, mas o próprio "tecido da evangelização". Diante dos desafios globais, o documento questiona: "Diante das dramáticas situações de emergência educacional causadas por guerras, migrações, desigualdades e diversas formas de pobreza, como não sentir a urgência de renovar nosso compromisso?" (Leão XIV, 2025, p. 1). O pontífice reforça que a ação educativa é, essencialmente, uma tarefa comunitária: "A educação cristã é uma obra coral: ninguém educa sozinho" (Leão XIV, 2025, p. 1). A comunidade educativa – composta por professor, aluno, família, pessoal e pastores – converge para gerar vida, impedindo que a ação educativa "estagne no pântano do 'sempre se fez assim'".

A escola católica é um espaço onde a fé se integra ao conhecimento e à vida: "A escola católica é um ambiente em que fé, cultura e vida se entrelaçam. Não é simplesmente uma instituição, mas um ambiente vivo em que a visão cristã permeia cada disciplina e cada interação". No entanto, a missão da escola não substitui o papel original dos pais. Segundo o Papa, "As escolas católicas colaboram com os pais, não os substituem, porque 'o dever da educação, especialmente da educação religiosa, recai sobre eles antes de qualquer outra pessoa'". (Leão XIV, 2025, p. 6)

A abordagem pedagógica deve ter uma visão antropológica integral, que se opõe a qualquer reducionismo. O Papa Leão XIV detalha essa visão:

A formação cristã abrange a pessoa inteira: espiritual, intelectual, afetiva, social, corporal. Ela não opõe o manual ao teórico, a ciência ao humanismo, a técnica à consciência; em vez disso, exige que o profissionalismo seja habitado por uma ética, e que a ética não seja uma palavra abstrata, mas uma prática cotidiana. A educação não mede seu valor apenas no eixo da eficiência: ela o mede na dignidade, na justiça, na capacidade de servir ao bem comum. Esta visão antropológica integral deve permanecer a pedra angular da pedagogia católica (Leão XIV, 2025, p. 2).

Em um mundo marcado por divisões, a unidade das instituições é vista como uma força profética: "Onde antes havia rivalidade, hoje pedimos às instituições que convirjam: a unidade é a nossa força mais profética". A Carta Apostólica conclama toda a rede educativa a assumir a missão de atualização e inovação, definindo a tarefa central do momento: "Desenhar novos mapas de esperança: esta é a urgência do mandato" (Leão XIV, 2025, p. 5).

É nesse rico e multifacetado contexto que a escola confessional católica se apresenta como um *locus* fundamental para a investigação sobre o fenômeno projeto de vida de professores, sua construção e relação com o seu desenvolvimento profissional.

3 COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das análises realizadas nesta pesquisa são apresentados no presente capítulo a partir de uma organização que nos pareceu mais adequada ao objetivo proposto, buscando oferecer ao leitor fluidez, coerência interna e sentido na leitura. Reconhecemos que outras formas de apresentação dos dados poderiam ser adotadas; contudo, a opção metodológica aqui assumida mostrou-se mais consonante com a natureza qualitativa e fenomenológica do estudo, bem como com a complexidade das experiências narradas pelos participantes.

Inicialmente, são apresentadas as narrativas individuais dos professores colaboradores. Nessas narrativas, procurou-se evidenciar os acontecimentos, vivências e experiências significativas que atravessam sua vida e a sua atuação docente. Essa reconstrução buscou respeitar a dinâmica própria de cada relato, preservando a singularidade, a pessoalidade e o modo particular como cada professor encontra sentido à própria experiência. Em diversos momentos, a análise é acompanhada por trechos extensos das falas dos entrevistados, com a finalidade de tornar o texto mais vivo, favorecer a intersubjetividade e permitir um contato mais direto com o discurso dos colaboradores.

Em consonância com os princípios éticos que orientam a pesquisa qualitativa com seres humanos, optou-se pelo uso de pseudônimos, com o intuito de preservar a identidade dos participantes e garantir sua confidencialidade, conforme as orientações éticas vigentes. Tal procedimento visa assegurar a integridade dos sujeitos, possibilitando que suas narrativas sejam analisadas em profundidade, sem exposição pessoal ou profissional. Os pseudônimos adotados são termos oriundos da língua latina. A escolha do latim justifica-se, primeiramente, pelo cuidado do pesquisador com essa língua, o que favorece uma relação mais precisa e sensível com os significados evocados. Além disso, o latim apresenta reconhecida profundidade semântica, especialmente no que se refere a conceitos ligados à vida, à esperança, à luz, ao

sentido e à existência — dimensões intimamente relacionadas ao objeto desta pesquisa: o projeto de vida de professores. Dessa forma, os nomes escolhidos não se configuram como meras substituições nominais, mas assumem um caráter simbólico e interpretativo, em consonância com a abordagem fenomenológica adotada.

3.1 Apresentação das Narrativas dos Participantes

3.1.1 Aurélia: “Ensinar é tocar o outro para além do conteúdo”

Aurélia, mulher, 54 anos, com especialização concluída, casada, mãe de dois filhos e reside em Salvador. Possui 26 anos de experiência docente e atua como professora do Ensino Fundamental – Anos Finais, tanto na rede pública estadual quanto na rede particular, com carga horária total de 40 horas semanais, na área de Matemática.

O encontro com Aurélia ocorreu no próprio Colégio Sacramentinas de Salvador, em um ambiente já familiar à professora e integrado ao cotidiano escolar. Desde o início da entrevista, sua fala se apresentou de modo fluido, articulada e reflexiva, como quem está habituada a narrar a própria trajetória a partir da experiência vivida. Aurélia não se coloca como alguém que improvisa respostas, mas como alguém que pensa enquanto fala, retomando acontecimentos, reorganizando memórias. Essa postura favoreceu um relato extenso, no qual vida pessoal, formação cultural e prática docente aparecem profundamente entrelaçadas.

A partir de sua narrativa, torna-se possível identificar que o objetivo central que organiza a trajetória de Aurélia consiste em realizar-se na docência por meio da mobilização e formação do outro, sem desvincular essa atuação da centralidade da família em sua vida. Sua fala revela que o exercício profissional não é compreendido como atividade isolada, mas como espaço privilegiado de concretização de um projeto que integra cuidado, responsabilidade e contribuição. A realização que descreve ao perceber o aprendizado do aluno, bem como o planejamento intencional de sua carreira, incluindo o retorno ao Sacramentinas, indicam que sua atuação docente está articulada a um núcleo organizador que orienta escolhas, prioridades e investimentos ao longo do tempo.

Ao ser convidada a falar sobre si mesma, Aurélia inicia sua narrativa retomando sua própria história como aluna da instituição onde hoje atua como professora. Ela se apresenta não apenas como docente de matemática, mas como alguém que foi sendo formada, ao longo do tempo, por um conjunto de experiências familiares, culturais e artísticas que antecedem sua escolha profissional. Em suas palavras:

Finalizei o terceiro ano aqui, no Sacramentinas, ou seja, sou ex-aluna do Sacramentinas. E retornei à casa como professora. Foi realmente um presente, um privilégio pra mim. Meus pais sempre estimularam muito a leitura, e eu pratiquei isso de uma forma mais por lazer, por prazer. Além disso, eu sou contadora de histórias também, e pratiquei isso no meu trabalho, que foi um ganho pra minha profissão.

Chama atenção, em sua narrativa inicial, o modo como Aurélia compreende sua formação para além dos limites formais da licenciatura. Ao falar de sua trajetória, ela menciona com naturalidade os treze anos dedicados ao teatro amador, experiência que, segundo ela, não foi planejada como preparação docente, mas acabou se tornando um recurso fundamental para sua atuação em sala de aula:

Eu fiz 13 anos de teatro amador. Tudo isso me preparou pra sala de aula. A forma de falar, de apostar a voz, de respirar, de não forçar as cordas vocais. Isso não foi pensado, não foi proposital. As coisas vão acontecendo.

Ao escutar Aurélia, percebe-se que para ela a docência não se estrutura apenas a partir do domínio do conteúdo matemático, mas a partir de uma sensibilidade pedagógica construída ao longo da vida. A matemática, tradicionalmente associada à frieza dos números, aparece em sua fala atravessada pela linguagem, pela arte e pela afetividade. Não se trata, portanto, de uma professora que “suaviza” o conteúdo, mas de alguém que reconhece que o ensino acontece na relação.

Quando fala de sua escolha profissional, Aurélia revela um percurso não linear. Formou-se inicialmente em engenharia civil, mas relata que, apesar da formação técnica, sentia uma lacuna. O desejo de ensinar permanecia como algo não resolvido. Esse movimento a levou à licenciatura em matemática e, posteriormente, à docência. Sobre isso, afirma:

Eu gostava muito da minha área de exatas. Fiz civil, mas aquilo ficava sempre uma falta. Eu gostava de lecionar, eu gostava de ensinar. Aí fui pra minha área, fiz licenciatura em matemática e cá estou.

Esse “cá estou” não soa como acomodação, mas como reconhecimento de um lugar que possibilita o encontro de sentido. Aurélia se reconhece na docência não apenas como profissão, mas como espaço de realização pessoal. Em sua fala, a família ocupa um lugar central na organização de sua vida e de suas prioridades. Ao ser questionada sobre o que mais importa em sua vida, responde de forma imediata.

Os filhos são uma importância. Após tê-los, eles estão em primeiro lugar na minha vida. Os meus filhos, a minha família, estão sempre em primeiro lugar.

Ao tentar ordenar aquilo que considera mais importante, Aurélia introduz uma tensão entre saúde e profissão, reconhecendo que essas dimensões se misturam e, por vezes, entram em conflito:

Eu diria que saúde está acima da profissão, porque se eu não estiver bem, eu não consigo fazer meu papel de mãe, de filha, de esposa, de professora. Mas, às vezes, a gente abre mão da saúde por causa do trabalho. Então isso oscila.

Essa oscilação revela consciência dos limites humanos e das exigências impostas pela docência. Aurélia não idealiza a profissão, tampouco romantiza o sacrifício. Sua fala expressa a tentativa de sustentar um equilíbrio possível entre cuidar do outro e cuidar de si.

Ao falar da importância da profissão em sua vida, Aurélia localiza a realização docente no encontro com o aluno e no impacto subjetivo desse encontro:

Quando o aluno chega pra mim e diz: ‘eu não gosto dessa sua matéria, é muito difícil’, e eu digo: ‘me permita ajudar, me permita fazer você se apaixonar’. E ao final do processo ele diz: ‘como eu gostei de matemática com sua companhia’. Isso é uma realização total pra mim.

Aqui, a matemática aparece como meio de relação. Aurélia reconhece que nem todos os alunos responderão da mesma forma, mas afirma: “A gente não consegue agradar a todos, óbvio. Mas quando eu vejo que deixei uma semente, que ele vai lembrar de mim com carinho, eu sinto que consegui meu objetivo.”

Essa compreensão da docência como ação que se prolonga no tempo atravessa sua prática e sua visão de educação. Ao falar dos valores que orientam sua vida, Aurélia destaca a afetividade como elemento central: “Eu acho que a afetividade é o que torna a minha matemática um pouco mais leve, mais doce. Porque os números costumam ser muito frios.”

Para Aurélia, o que marca o aluno não é apenas o conteúdo, mas o modo como ele é acolhido:

Às vezes não é nem o conteúdo matemático, mas aquele momento do cuidado, do olhar, que ele se sentiu acolhido. Às vezes isso é imperceptível. E lá na frente ele chega e diz: ‘a senhora lembra que um dia falou isso na aula?’

No presente, Aurélia investe grande parte de seu tempo e energia no trabalho docente, reconhecendo que a profissão extrapola o tempo da aula. Planejamento, correções, reflexões e cuidados fazem parte de sua rotina, assumidos como expressão de um compromisso com a própria escolha profissional.

Nesse contexto, torna-se possível reconhecer aquilo que, na trajetória de Aurélia, assume centralidade em seu projeto de vida. Esse núcleo organiza-se em torno da realização na

docência por meio da formação do outro, articulada à importância atribuída à família e à busca por manter equilíbrio entre as diferentes dimensões da vida. Tal orientação não permanece apenas no plano das intenções, mas se expressa em ações concretas que estruturam seu cotidiano, como o investimento constante no planejamento das aulas, o cuidado com os vínculos estabelecidos com os alunos e a dedicação contínua ao exercício docente. Desse modo, aquilo que Aurélia reconhece como mais significativo orienta suas escolhas profissionais e sustenta a maneira como integra trabalho, relações familiares e realização pessoal ao longo de sua trajetória.

Ao longo da entrevista, torna-se evidente que o projeto de vida de Aurélia se desenvolve de forma integrada entre família, profissão e outras dimensões de sua vida como a saúde. Não há separações rígidas entre essas dimensões; elas se sustentam mutuamente, em um movimento contínuo de ajuste, atenção e responsabilidade diante da realidade concreta da vida e do trabalho educativo.

3.1.2 Aurora: “O que eu sou, eu sou aqui e fora daqui”

Aurora, mulher, 59 anos, com especialização concluída, casada, mãe de uma filha e residente em Salvador. Possui 38 anos de docência e atua atualmente como professora e coordenadora pedagógica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e o Ensino Médio, na rede particular, com carga horária de 20 horas semanais, tendo como área principal a Educação Física.

O convite para a participação nesta pesquisa foi realizado pessoalmente, no próprio Colégio Sacramentinas de Salvador, instituição na qual Aurora atua há décadas e onde construiu grande parte de sua trajetória profissional. A entrevista ocorreu no próprio colégio, nos últimos horários de aula, inserida no ritmo cotidiano da instituição. O encontro transcorreu de forma tranquila, sem interrupções, favorecendo um relato marcado por espontaneidade e liberdade. Ao final da entrevista, Aurora afirmou ter se sentido “bem, tranquila, sem problema nenhum”, destacando que pôde falar “da minha maneira, do meu jeito”, aspecto que considero relevante para compreender a densidade e a autenticidade da narrativa produzida.

Aurora se apresenta não a partir de cargos ou títulos, mas de sua história de vida. Ao ser convidada a falar sobre si mesma, inicia o relato retomando sua origem familiar e um acontecimento que atravessa toda a sua trajetória: a morte do pai, quando ainda cursava o ensino médio. Em suas palavras:

Meu pai faleceu quando eu estudava aqui nas Sacramentinas, quando eu tinha 17 anos, no último ano, no terceiro ano do ensino médio. E aí minha mãe, que nunca trabalhou, era dona de casa, teve que assumir um bar, que era do meu pai, junto com meu irmão de 15 anos, pra sustentar a gente.

Ao narrar esse episódio, Aurora não o apresenta como um evento isolado, mas como uma experiência que exigiu uma reorganização profunda da dinâmica familiar. Ela e a irmã mais velha permaneceram estudando, ao mesmo tempo em que assumiam o cuidado da casa e o apoio à mãe. Esse período aparece em sua fala como um tempo de amadurecimento precoce, no qual a experiência da perda se converteu em responsabilidade e união. Ao ser questionada sobre quando percebeu a importância da família em sua vida, Aurora reconhece:

Não sei se tem um momento exato, mas talvez com 18 anos, por causa disso tudo, de a gente ter que se virar, de dar força à minha mãe, eu tomei consciência da importância da família, dessa união, de estar junto.

Escutando Aurora, chama atenção o modo como esse acontecimento biográfico não é narrado com tom de sofrimento, mas como uma experiência que a colocou diante da vida em sua dimensão mais concreta. A partir desse evento, parece ter se configurado um modo de estar no mundo marcado pela atenção ao outro e pela disposição para responder às exigências da realidade.

Essa disposição aparece de forma clara quando Aurora fala de sua juventude e de sua formação universitária. Ainda estudante de Educação Física, relata ter se envolvido espontaneamente em ações de voluntariado, sempre movida pelo desejo de ajudar e estar em ação:

Na faculdade, quando tinha essas questões de voluntariado, eu sempre participava. Era entregar fruta no final de corrida, alguma coisa assim. Eu sempre gostei de estar ajudando, de ser prestativa. Eu gosto muito da ação. Vamos fazer, levantar as mangas e vamos indo.

Essa inclinação para a ação não se restringe a um traço de personalidade, mas revela uma postura existencial diante da vida. Aurora parece se reconhecer como alguém que não se acomoda diante das situações, mas que busca responder de forma concreta àquilo que se apresenta.

Sua trajetória profissional se desenvolve inteiramente no campo educacional. Após a graduação, inicia sua atuação docente e constrói uma longa carreira em escolas confessionais, especialmente no Colégio Sacramentinas, onde permanece há mais de trinta anos. Ao longo desse percurso, atua em diferentes níveis da educação básica e, posteriormente, assume a função de coordenação pedagógica. Ao falar sobre essa transição, Aurora faz questão de destacar um aspecto que considero central para compreender sua concepção de docência:

Quando me convidaram para ser coordenadora, eu disse que aceitava, mas não como a anterior, que era só coordenadora. Eu não admitia ser coordenadora sem dar aula. Se dissesse que tinha que ser só coordenadora, eu não aceitava.

Essa afirmação revela uma recusa clara em dissociar a função de coordenação da experiência concreta da sala de aula. Para Aurora, ser professora constitui o núcleo de sua identidade profissional, e qualquer função de gestão só faz sentido se permanecer enraizada no cotidiano educativo. Ao comentar essa experiência, ela mesma reconhece que essa escolha exigiu reorganização de horários e responsabilidades, mas afirma: “Eu diminuí a carga horária de aulas e a de coordenação, e a gente foi dando um jeito”.

Quando convidada a falar sobre aquilo que considera mais importante em sua vida, Aurora responde de forma direta e sem hesitação: “Família, Deus e amigos”. A ordem apresentada não aparece como uma enumeração casual, mas como expressão de um horizonte de valores já interiorizado e vivido. Ao aprofundar essa resposta, Aurora articula essas dimensões com sua história pessoal e como foi sendo formada ao longo do tempo, especialmente no contexto de uma educação atravessada pela experiência religiosa:

Eu sempre fui criada numa família católica. Minha mãe sempre levou a gente. Fiz primeira eucaristia, crisma. E estudar em colégios confessionais também ajudou muito. Isso fortaleceu a fé, deu uma base. Eu fui vendo que isso dava uma força, um ânimo especial. Estar perto de Deus, participar das missas, fazer adoração, isso dá um up na gente.”

Ao escutar esse trecho, torna-se evidente que a fé, para Aurora, não se apresenta como um elemento periférico ou meramente cultural, mas como uma experiência estruturante de sua maneira de interpretar a vida. A referência à “base” e ao “ânimo” indica que a vivência religiosa funciona, em sua trajetória, como fonte de sustentação existencial diante das exigências do cotidiano. Não se trata de um discurso doutrinário, mas de uma experiência que atravessa o modo como compreende a si mesma, os outros e o próprio trabalho educativo.

Aurora também destaca que, em sua experiência concreta, amizade e família não se configuram como esferas separadas, mas como realidades que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente, constituindo uma rede de apoio afetivo e relacional que sustenta sua vida cotidiana. Essa compreensão relacional da existência aparece de forma recorrente ao longo de sua narrativa e se projeta diretamente em sua prática profissional, especialmente na maneira como valoriza os vínculos, o cuidado com o outro e a construção de ambientes de confiança no espaço escolar. Nesse sentido, as dimensões que ela nomeia como mais importantes não permanecem restritas ao âmbito privado, mas funcionam como referências vivas que orientam suas escolhas pedagógicas e sua forma de presença junto aos alunos e colegas.

Quando questionada sobre os valores que orientam sua vida, Aurora os enuncia de forma clara: “amor, compreensão, amizade, empatia e fé”. A enumeração não aparece como um repertório genérico, mas como um conjunto de referências que se articulam internamente. Ao refletir sobre eles, Aurora explicita que tais valores não se apresentam de maneira isolada, mas nascem de uma mesma raiz afetiva e ética, na qual o amor ocupa posição fundante. Em suas palavras:

A empatia vem muito do amor, desse amor que você sente pelo outro, até por quem você não conhece, mas você não deixa de querer o bem daquela pessoa.

Nesse ponto de sua narrativa, percebe-se que o amor não é compreendido como sentimento difuso, mas como uma disposição concreta de querer o bem do outro, independentemente da proximidade ou da reciprocidade imediata. A empatia, portanto, não surge como mera habilidade relacional, mas como desdobramento de uma atitude interior que orienta o modo como Aurora se posiciona diante das pessoas e das situações. Trata-se de um horizonte ético que amplia o olhar para além dos vínculos mais próximos e sustenta uma postura de atenção ao outro como alguém digno de cuidado.

Esses valores, contudo, não permanecem circunscritos ao âmbito privado. Ao longo de sua fala, Aurora evidencia que eles atravessam diretamente sua atuação docente e influenciam decisões pedagógicas cotidianas. Ela reconhece que o modo como seleciona conteúdos, conduz atividades e se relaciona com alunos e famílias é permeado por esse horizonte axiológico:

Isso impacta na maneira de dar aula, na maneira de atender um aluno, uma família. Às vezes eu trabalho com música e penso: essa não é uma música legal. É a música do momento, mas não é legal. Então por que não oportunizar outra música, uma história, um vídeo que vá impactar eles para o bem?

Ao comentar esse exemplo, torna-se evidente que Aurora assume a docência como espaço de mediação ética e cultural. A escolha de uma música, de um vídeo ou de uma narrativa não é percebida por ela como decisão neutra ou meramente didática, mas como gesto formativo que pode contribuir — ou não — para o crescimento humano dos estudantes. Nesse sentido, o critério pedagógico não se reduz à eficácia dos processos de aprendizagem, mas incorpora a preocupação com aquilo que considera verdadeiro, bom e formativo para as crianças. O que se observa, portanto, é uma coerência entre valores pessoais e prática profissional, na qual a sala de aula se configura como extensão concreta de uma postura existencial orientada pelo cuidado e pelo desejo de bem para o outro.

Ao ouvir Aurora, percebo uma educadora que assume conscientemente a responsabilidade de orientar, mesmo quando isso significa contrariar expectativas imediatas.

Ela reconhece que nem sempre essa postura é compreendida, mas afirma manter suas escolhas por convicção, não por reconhecimento externo.

No que se refere ao projeto de vida, Aurora não apresenta um plano estruturado em termos de metas profissionais ou ascensão de carreira. O que emerge também em sua narrativa é a questão do cuidado no presente. Atualmente, ela identifica como prioridade o cuidado com a saúde mental e física, compreendendo-o como condição para continuar vivendo com autonomia no futuro:

Meu projeto de vida hoje é o cuidado mental e físico. Eu quero, depois de sair da escola, ainda ter saúde pra viajar, pra viver bem. Não adianta viver cem anos e estar toda problemática, em cima de uma cama, dando trabalho pros outros.

Esse cuidado aparece articulado à responsabilidade com os outros. Aurora demonstra preocupação explícita em não se tornar um peso para a família e em continuar podendo cuidar de quem está ao seu redor. Ao falar sobre o futuro, afirma: “Eu vivo muito o momento, gosto do momento, mas é o momento pensado. Não é aquele momento louco que depois tem consequência.”

As ações atuais de Aurora revelam um investimento concreto na questão do cuidado. Ela relata dedicar grande parte de seu tempo ao trabalho, mesmo fora do espaço escolar: “A pessoa trabalha até uma hora da tarde, mas em casa eu fico pensando, fazendo coisa, trabalhando.” Além disso, destaca a importância da formação contínua como resposta aos desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto da inclusão: “Se aparece um desafio, um menino com dificuldade, eu tenho que correr atrás. Tenho que estudar, fazer formação, ler mais, assistir mais coisas.”

Aurora diz que para um futuro imediato deseja garantir autonomia à filha, realizar viagens em família e viver experiências significativas. Além disso, vai realizar seu sonho uma viagem internacional, por ocasião de seus 60 anos, sua fala revela entusiasmo, decisão e consciência de si: “Eu disse: se Deus quiser, no meu aniversário de 60 anos eu vou estar em Machu Picchu. Vou sozinha, mas vou.”

A partir da narrativa apresentada, torna-se possível identificar aquilo que, no momento atual de sua vida, se configura como centralidade voltada para o futuro: a família. e Aurora, esse núcleo de importância articula-se ao desejo de permanecer vivendo de forma ativa e significativa, preservando sua saúde, seus vínculos e sua contribuição no campo profissional. Esse objetivo não se apresenta apenas como intenção futura, mas se expressa em ações concretas realizadas no presente. Entre elas, destacam-se o investimento contínuo em formação, a dedicação cotidiana à prática docente, o cuidado com a saúde física e mental e a dedicação a

sua família, sendo assim, sua forma de projeto podemos identificar como objetivo significativo voltado para o presente,

Ao longo de toda a entrevista, torna-se evidente que Aurora compreende sua vida como uma unidade. Ela mesma explicita isso ao afirmar: “O que eu sou, eu sou aqui ou eu sou fora daqui. Não tem como separar.”. Sua trajetória revela uma vida orientada não por metas externas rigidamente definidas, mas por uma atenção constante à realidade e às pessoas que dela fazem parte, sustentada por uma disposição permanente de responder à vida tal como ela se apresenta.

3.1.3 Lumiar: “Enquanto não está pronto, eu estou caminhando”

Lumiar, homem, 28 anos, com ensino superior concluído, solteiro, sem filhos e reside em Salvador. Conta com 4 anos de experiência docente e atua como professor do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, na rede particular, com carga horária de 40 horas semanais, lecionando Língua Inglesa para turmas do 3º, 4º, 5º e 9º anos.

O encontro com Lumiar ocorreu no próprio Colégio Sacramentinas de Salvador, espaço no qual o professor atua há pouco tempo, mas onde já se encontra inserido de modo ativo no cotidiano escolar. A entrevista aconteceu de forma tranquila, sem interrupções, permitindo que o professor falasse de si com liberdade. Ao longo da conversa, Lumiar demonstrou certo cuidado ao elaborar suas respostas, como quem pensa enquanto fala, revisitando ideias e ajustando palavras, num movimento de reflexão ainda em curso. Diferentemente de narrativas marcadas por uma trajetória consolidada, sua fala revela um percurso em construção, atravessado por expectativas, projeções e decisões que ainda estão sendo tomadas.

Quando convidado a falar sobre si mesmo, Lumiar inicia a narrativa a partir de sua prática docente. Ele se apresenta como alguém atento ao ambiente da sala de aula, buscando equilíbrio entre proximidade e autoridade, liberdade e responsabilidade. Em suas palavras:

Eu tento levar sempre para um campo um pouco mais descontraído, porque eu sei que em muitas situações os alunos ficam receosos de participar, ficam com vergonha. Então eu procuro deixar o ambiente o mais agradável possível, mas não bagunçado, porque senão eles vão confundir essa intimidade com liberdade e vão acabar achando que podem fazer o que eles querem.

Essa preocupação revela um professor que compreende a sala de aula como espaço relacional, no qual o clima pedagógico influencia diretamente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, sua fala indica uma atenção constante aos limites, como se estivesse sempre calibrando sua postura para não perder o controle da situação. O ensino, para Lumiar, parece exigir esse ajuste permanente entre abertura e contenção.

Quando se desloca da sala de aula para falar de si enquanto pessoa, Lumiar se define pela simplicidade. Não recorre a grandes narrativas ou acontecimentos extraordinários, mas menciona interesses cotidianos que compõem seu modo de estar no mundo:

Eu sou uma pessoa simples. Eu gosto de arte no sentido de música, artes visuais, eu gosto de tocar instrumentos, eu gosto de assistir filmes, séries, eu gosto de jogar. São coisas simples.

Essa simplicidade não se traduz em ausência de ambição, mas em uma forma autêntica de se relacionar com a vida. Lumiar não se apresenta como alguém acomodado, mas como alguém em constante movimento. Ao ser questionado sobre o que considera mais importante em sua vida, sua resposta aponta imediatamente para o futuro:

Esperança de conseguir algo melhor. Eu vivo sempre procurando conseguir algo melhor. Eu vejo muitas pessoas que já têm tudo e ficam acomodadas. Como eu não tenho tudo ainda, eu estou sempre à procura do novo, do desconhecido. Então eu sempre procuro me superar.

Essa fala revela uma tensão constitutiva em sua trajetória: o desejo de alcançar algo que ainda não foi conquistado. Diferentemente de participantes cuja narrativa se ancora em valores consolidados ou em escolhas já estabilizadas, Lumiar fala a partir da falta, daquilo que ainda está por vir. Seu discurso se organiza em torno da ideia de busca.

Quando convidado a concretizar essa busca, Lumiar é bastante direto ao afirmar que a independência financeira ocupa um lugar central em sua vida. Ele explica essa prioridade de maneira minuciosa, associando-a à segurança e à possibilidade de construir outros aspectos da vida:

Eu busco independência financeira, isso viria através de um bom emprego, de uma estabilidade. Um emprego em que você não fique preocupado se vai ser despejado daqui a uma semana, daqui a seis meses. Conseguir um emprego fixo, indeterminado, isso vai dar uma segurança legal.

Para Lumiar, a independência financeira não é um fim isolado, mas uma condição para outros projetos: lazer, viagens, constituição de família, conforto material. Ele próprio reconhece que já vive uma relação estável e que esse aspecto de sua vida já começa a se concretizar, mas afirma que a estabilidade econômica ainda é uma lacuna a ser preenchida:

Eu acho que a independência financeira estaria em primeiro lugar, não porque as outras coisas sejam menos importantes, mas porque elas já estão ali, mais concretas. A independência financeira vindo, ela vai abrir portas para outras coisas.

Ao falar sobre quando essa prioridade se tornou clara, Lumiar localiza um momento de virada em sua própria maturidade. Ele relata que apenas a partir dos 25 anos passou a se perceber como adulto, reconhecendo a necessidade de mudar hábitos e assumir responsabilidades:

Eu percebi depois que adquiri essa maturidade realmente de adulto. Ali entre os 25 e 26 eu já percebi que as coisas não eram como o adolescente enxerga. Foi ali que eu me vi como adulto e pensei: tenho que virar a chave.

Esse reconhecimento marca uma mudança significativa em sua narrativa. A partir desse ponto, Lumiar passa a falar de escolhas, planejamento e projeções de longo prazo. Ainda assim, ele demonstra certa dificuldade em nomear seu projeto de vida. Quando questionado diretamente sobre isso, afirma:

Eu acho que eu estou trabalhando nele, mas enquanto ele está sendo desenvolvido, a gente não enxerga. Eu acho que só vou conseguir enxergar esse projeto depois que ele estiver pronto.

Essa afirmação revela uma compreensão processual do projeto de vida. Para Lumiar, o projeto de vida não se apresenta de maneira clara enquanto a vida está em andamento. Ele se percebe em movimento, alcançando alguns objetivos, conquistando outros, mas sem uma visão totalizante do percurso. Ainda assim, reconhece avanços concretos: “Eu já sou formado, já tenho certificado internacional, tenho fluência. Eu acho que as coisas estão caminhando como devem estar.”

Ao projetar o futuro, Lumiar fala de desejos bastante concretos: construir uma família, ter uma casa confortável, criar um ambiente que produza memórias afetivas. Ao mesmo tempo, associa esses desejos à responsabilidade: “Eu gostaria de prover não só o básico, mas o lazer. Construir uma família tem que ser feito com sabedoria, com responsabilidade.”

Sua fala sobre o futuro revela um desejo de equilíbrio entre provisão material e cuidado relacional. Esse cuidado aparece novamente quando fala dos valores que orientam sua vida. Para Lumiar, a integridade moral ocupa um lugar fundamental:

Eu procuro sempre ser uma pessoa honesta, íntegra aos meus valores. Vejo muita gente que não tem necessidade de passar a perna nos outros, mas passa. Eu reprovo muito isso. Um bom caráter é primordial.

Esses valores, segundo ele, se conectam diretamente à maneira como deseja construir sua família e se relacionar com os outros. A independência financeira, nesse contexto, aparece como consequência de um modo correto de viver e trabalhar:

Se você tem um bom caráter, você constrói um ambiente familiar acolhedor. A independência financeira é consequência do seu trabalho e das relações que você constrói.

No campo profissional, Lumiar reconhece que esses valores influenciam sua atuação como educador. Ele afirma ter consciência de que, gostando ou não, exerce influência sobre os alunos e, por isso, busca manter uma postura ética e profissional no ambiente escolar:

Eu procuro sempre ter uma postura diferente da que eu tenho em casa no ambiente de trabalho. Não gostaria de influenciar os alunos pessoalmente, mas pedagogicamente.

Ao falar do cotidiano da docência, Lumiar destaca o peso do trabalho que ultrapassa os limites da escola. Planejamento, correções e reuniões fazem parte de sua rotina, muitas vezes invadindo fins de semana e momentos de descanso:

O professor sempre traz trabalho pra casa. Isso é um pouco cansativo, às vezes frustrante. Chega um final de semana que você quer descansar e tem que ficar focado no trabalho.

Diante disso, ele relata a tentativa de equilibrar trabalho, lazer e convivência social, reconhecendo que esse equilíbrio ainda está sendo construído. Seus planos futuros incluem, inclusive, a possibilidade de transitar para a área de tecnologia, buscando melhores condições financeiras, sem descartar a docência: “Eu gostaria de entrar na área de programação, porque é uma área financeiramente agradável. Quero me desenvolver e decidir se isso é um plano A ou B.”

Ao imaginar-se no futuro, Lumiar expressa o desejo de ser lembrado como alguém responsável, inspirador e acolhedor: “Eu espero ser um sujeito do bem, um sujeito responsável, que inspire. Um chefe de família que seja provedor, mas também acolhedor.”

Nesse percurso, torna-se possível reconhecer aquilo que, no momento atual, assume centralidade no projeto de vida de Lumiar. Seu relato evidencia que a busca por independência financeira e estabilidade profissional organiza grande parte de suas decisões e expectativas futuras. Tal orientação não se apresenta apenas como aspiração distante, mas se traduz em ações concretas realizadas no presente, como o investimento em formação, o empenho no trabalho docente e a abertura para novas possibilidades profissionais, especialmente na área de tecnologia. Desse modo, o caminho que Lumiar vem construindo revela um movimento de planejamento e responsabilidade diante do futuro, no qual suas escolhas atuais procuram criar as condições necessárias para alcançar autonomia, constituir família e ampliar suas experiências de vida.

Ao final da entrevista, Lumiar relata que a experiência de falar sobre seu projeto de vida o levou a organizar pensamentos que normalmente permanecem implícitos. Ele descreve a sensação de ter colocado “as cartas na mesa”, como se pudesse, pela primeira vez, olhar para o próprio percurso de maneira mais clara. Sua narrativa revela uma vida em movimento, marcada por busca, expectativa e responsabilidade, na qual o projeto de vida ainda está sendo construído no próprio caminhar

3.1.4 Spes: “Eu permaneço porque sei por que estou aqui”

Spes, mulher, 59 anos, divorciada, mãe de um filho e reside em Salvador. Possui 38 anos de docência e atua atualmente como professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na rede particular, com carga horária de 20 horas semanais, lecionando múltiplas disciplinas.

A entrevista com Spes ocorreu no próprio Colégio Sacramentinas de Salvador, em um ambiente silencioso e recolhido, condizente com o modo como a professora se apresenta ao longo de toda a conversa. Sua fala se desenvolve com um ritmo próprio, pausado, reflexivo, como quem se permite olhar para a própria trajetória sem pressa.

Na narrativa de Spes, identifica-se como objetivo central permanecer na docência como expressão concreta de esperança ativa e responsabilidade intergeracional, contribuindo para a formação de pessoas e para a construção de um mundo mais humano. Sua permanência no trabalho educativo não se reduz à dimensão profissional, mas se sustenta em valores aprendidos na família e na fé, que organizam sua ação presente e orientam seu horizonte futuro.

Ao ser convidada a falar sobre si mesma, Spes não inicia pela profissão nem pela formação acadêmica. Sua narrativa começa a partir da forma como aprendeu a olhar o mundo, especialmente no contexto familiar. Há, em sua fala, uma forte referência aos valores recebidos dos pais, que aparecem como base para a maneira como enfrenta as dificuldades da vida e do trabalho. Ao falar do contexto atual da educação, Spes expressa com clareza o peso que sente diante da realidade social que atravessa a escola:

Literalmente, tem horas que isso é muito desanimador. A violência muito próxima da sala de aula, os valores muito perdidos, a falta de humanidade, a falta do olhar carinhoso, afetuoso com o próximo. As pessoas são muito imediatistas e não percebem que, às vezes, pequenas coisas podem causar um dano tão forte no outro.

Essa fala não surge como uma queixa isolada, mas como um diagnóstico atento da realidade. Spes demonstra consciência do contexto em que está inserida e não minimiza as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, não se coloca numa posição

de desalento absoluto. Logo após reconhecer o cansaço e o desgaste, ela introduz um elemento que atravessa toda a sua narrativa: a esperança aprendida e cultivada ao longo da vida.

Às vezes eu me sinto cansada em relação a isso, não posso negar. Mas eu aprendi com meus pais que o outro dia sempre tem uma coisa a mais pra gente aprender. E o que motiva é a esperança, a fé mesmo, de que novos dias virão.

Ao escutar Spes, torna-se evidente que a esperança, para ela, não é sinônimo de ingenuidade ou fuga da realidade. Trata-se de uma postura ativa, construída no confronto com as dificuldades. Sua fé aparece como sustentação para continuar, não como garantia de ausência de problemas. Ela mesma reconhece que as batalhas fazem parte do caminho: “Se teremos batalhas, vamos ter que enfrentá-las. Mas que no final da tempestade, dias mais ou menos virão, com certeza. Eu acredito nisso.”

Essa crença sustenta sua permanência na docência, mesmo em contextos adversos. Spes não idealiza a profissão nem nega o sofrimento que atravessa o cotidiano educativo. Ao contrário, sua fala revela uma professora que conhece o peso da realidade, mas que escolhe permanecer a partir de um sentido que ultrapassa o imediato.

Quando questionada sobre o que a motiva a continuar, Spes desloca o foco de si mesma para as gerações futuras. Seu horizonte de realização não se limita ao presente, mas se projeta para além dele:

Eu acredito nisso porque eu quero ver meus filhos vivendo essa alegria de estar num mundo melhor. Os meus netos, os herdeiros disso tudo, vivendo num mundo melhor.

Para Spes, a própria vida está inserida numa trama maior, que envolve filhos, netos, alunos e aqueles que ainda virão. Sua permanência no trabalho educativo aparece, assim, como uma forma de responsabilidade histórica, ainda que expressa em gestos cotidianos e silenciosos.

Ao ser provocada a refletir explicitamente sobre o que entende por projeto de vida, Spes constrói sua resposta de maneira gradual, sem recorrer a definições prontas. Sua fala se organiza a partir da experiência:

Nossa, é muita coisa. Um projeto de vida é a gente criar caminhos, meios, para alcançar objetivos. E eu acho que os jovens perderam um pouco isso. Acho que é isso que está faltando. A gente está tentando resgatar esses objetivos de vida.

Essa resposta revela uma preocupação pedagógica que extrapola o conteúdo curricular. Spes percebe a ausência de projeto de vida nos jovens como um problema central da educação contemporânea. Em sua fala, o projeto de vida não é apenas uma questão pessoal, mas um desafio coletivo, que atravessa a escola e a sociedade. Ela reconhece que muitos jovens vivem

imersos no imediatismo e na falta de horizonte, o que, em sua percepção, fragiliza as escolhas e o compromisso com o futuro.

Ao falar de sua própria trajetória, Spes demonstra que sua vida foi sendo construída a partir de projetos pensados, ainda que respeitando o tempo de maturação de cada um. Quando questionada se seu projeto de vida impactou sua carreira profissional, responde de forma direta: “Sim, sim.”

E, ao aprofundar essa resposta, revela um desejo antigo, sustentado ao longo dos anos:

Eles estão dentro dos meus objetivos, dentro dos meus projetos. Eu me programei para voltar ao Sacramentinas como professora. Eu dizia pra minha mãe: um dia eu vou voltar a ensinar no Sacramentinas. E consegui.

Essa afirmação revela uma dimensão importante de sua narrativa: a capacidade de esperar. Spes não descreve seu percurso como algo improvisado ou fruto do acaso, mas como resultado de um desejo mantido ao longo do tempo, acompanhado de preparação e perseverança. Ao mesmo tempo, ela reconhece que nem todos os projetos se realizam da mesma forma ou no mesmo ritmo: “Alguns projetos eu não consegui alcançar ainda, mas eles estão lá. E eu estou trabalhando para chegar até eles.”

Esse “trabalhar” aparece em sua fala de maneira concreta e abrangente. Não se trata apenas de esforço profissional, mas de cuidado com diferentes dimensões da vida: “Estou trabalhando dinheiro, economias, saúde, porque eu preciso estar saudável. Estou trabalhando porque estou pensando em ter mais tempo para investir nesses projetos que estavam ali quietos para o tempo certo.”

A noção de tempo ocupa um lugar central em sua narrativa. Spes demonstra uma compreensão clara de que cada fase da vida exige respostas diferentes. Ao falar do momento atual, afirma: Agora é hora de eu acionar esse meu projeto de vida, porque agora ele chegou no tempo disso.

Essa percepção do tempo oportuno revela uma postura marcada pelo discernimento. Spes não demonstra ansiedade em antecipar etapas, tampouco resignação diante das dificuldades. Sua fala expressa uma confiança amadurecida, construída a partir da experiência e sustentada pela fé.

Na maneira como Spes narra sua trajetória, a docência aparece como espaço de transmissão não apenas de conteúdos, mas de humanidade. Sua presença na escola se caracteriza por um cuidado atento com o outro, por uma escuta sensível e por uma esperança que não se impõe, mas se oferece. Ao falar de si, Spes raramente se coloca no centro da narrativa. Seu olhar se desloca constantemente para os outros — os alunos, os jovens, os filhos,

os netos — como se o sentido de sua própria vida se realizasse nesse movimento de abertura e responsabilidade diante da realidade que lhe é confiada.

A análise da narrativa de Spes permite compreender que sua trajetória se configura como um objetivo significativo centrado no presente. Sua motivação está orientada por razões que ultrapassam interesses exclusivamente pessoais — especialmente o desejo de contribuir para a formação das novas gerações — e encontra expressão concreta nas ações que realiza atualmente no exercício da docência. Spes não apenas afirma a importância da educação ou manifesta esperança em um mundo melhor, mas permanece efetivamente engajada no cotidiano escolar, enfrentando desafios e reorganizando sua vida a partir dessa escolha. Embora mencione expectativas relacionadas ao futuro, como o desejo de que filhos, netos e alunos possam viver em um mundo melhor, não se evidencia em sua narrativa a formulação de um projeto claramente delineado para além do tempo presente, tampouco aparecem indicações explícitas sobre o que pretende realizar após o período de aposentadoria. Dessa forma, o sentido que orienta sua trajetória se manifesta sobretudo na maneira como vive e assume sua atuação atual, revelando um compromisso que se realiza no presente e se sustenta pela coerência entre motivação, valores e prática cotidiana.

3.2.2 Vita: “Eu preciso estar inteira para cuidar”

Vita, mulher, 43 anos, possui ensino superior concluído, casada, mãe de dois filhos em idade escolar e reside em Salvador. Conta com 20 anos de experiência docente e atua como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na rede particular, com carga horária de 20 horas semanais, lecionando múltiplas disciplinas.

O contato inicial com Vita ocorreu no próprio Colégio Sacramentinas de Salvador, espaço onde exerce atualmente a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O convite foi feito presencialmente e prontamente acolhido. A entrevista realizou-se no próprio colégio, ao final do turno, em um horário que já se inscrevia no cotidiano da instituição. O encontro transcorreu de modo sereno, sem interrupções. Ao final Vita comentou que a entrevista a fez “voltar em muitas coisas da vida”, reconhecendo que falar de si mesma despertou memórias, sentimentos e reflexões que habitualmente permanecem diluídos no cotidiano.

Na narrativa de Vita, torna-se evidente que seu objetivo central se organiza em torno de cuidar da família e preservar o equilíbrio existencial, sustentando a vida profissional como meio para manter vínculos, espiritualidade e bem-estar. Sua trajetória revela forte engajamento no presente, especialmente no cuidado dos filhos e na organização da vida cotidiana, ainda que o

horizonte futuro se configure mais como desejo de desaceleração do que como expansão estruturada.

Vita se apresenta a partir de uma autopercepção fortemente marcada pela relação com o outro. Ao ser convidada a falar sobre quem é, afirma:

Vita é uma pessoa muito humana. Eu sou uma pessoa que gosta de pessoas. Eu olho para o outro com cuidado. Tenho esse cuidado no olhar para o outro, porque também gosto que as pessoas me olhem com esse olhar de cuidado e de carinho.

Essa fala inicial já anuncia um traço que atravessa toda a entrevista: o cuidado como eixo organizador de sua maneira de existir. Vita se reconhece como alguém que constrói vínculos, que acolhe e que agrega. Ao falar de sua casa e de sua família, reforça essa dimensão relacional: “Sou uma pessoa que agrega as pessoas da minha família pra minha casa o tempo inteiro”. Tal postura aparece como uma escolha consciente, mas também como resposta a experiências vividas desde a infância.

Ao retomar sua história familiar, Vita menciona ter crescido em um contexto marcado pela separação dos pais e por responsabilidades assumidas muito cedo. Um elemento central desse período é a condição de sua irmã mais velha, surda, e a luta cotidiana da mãe para sustentar e cuidar dos filhos. Em um trecho longo e significativo de sua fala, relata:

Eu fui uma criança de pais separados. Minha irmã mais velha é surda. Eu via a luta da minha mãe, mãe solo, com uma filha surda, eu, um irmão mais novo. Minha mãe era muito católica, muito amorosa, muito guerreira. Eu precisava ter maturidade pra ajudar minha mãe. Eu me sentia muito responsável pelos meus irmãos, inclusive pela minha irmã mais velha.

Ao escutar esse relato, chama atenção o modo como Vita descreve a infância não como um tempo de proteção, mas como um período em que já se exigia maturidade, responsabilidade e atenção ao outro. A figura materna emerge como referência ética profunda, alguém que, apesar das dificuldades, sustentava a família com firmeza, amor e fé. Vita reconhece essa influência de forma explícita:

Eu nunca vi minha mãe falar mal de ninguém. Nunca vi ela brigar com ninguém. Mesmo com todas as dificuldades, era uma pessoa amorosa, positiva. Chorava nos momentos de desespero, mas sempre firme. Até hoje, quando eu não sei resolver uma situação, eu falo com minha mãe e ela me orienta.

A presença dessa mãe aparece como exemplo para sua vida adulta. Vita afirma desejar “ser um pouquinho do que ela é”, reconhecendo nela um coração “maior do que ela mesma”. Esse desejo parece atravessar suas escolhas pessoais e profissionais, configurando uma ética do cuidado que se estende ao trabalho docente.

No campo da formação, Vita relata que sua escolha pelo magistério foi profundamente influenciada pela mãe, que não pôde concluir seus próprios estudos, mas nutria grande admiração pela profissão docente. Ao recordar esse período, afirma:

Eu fiz magistério muito por influência da minha mãe. Ela queria ter feito, mas não concluiu. Ela dizia que eu ia gostar, que eu ia me sentir feliz. Ela tinha livros de magistério em casa, de metodologia, e aquilo tudo me encantava.

O magistério é descrito por Vita como um período de encantamento, mas também de enfrentamento de limites pessoais. Extremamente tímida, reconhece que precisou lidar com o desafio da exposição e da comunicação, o que a levou, posteriormente, a buscar a graduação em Comunicação Social:

Eu sou extremamente tímida. Pra mim foi um desafio enorme fazer magistério. Eu fui pra comunicação justamente pra trabalhar isso, pra aprender a falar, perder a vergonha.

Esse movimento revela uma trajetória marcada por deslocamentos e escolhas arriscadas, nem sempre confortáveis. Vita relata ter trabalhado desde muito jovem para custear seus estudos, enfrentando dificuldades financeiras significativas e a desconfiança de pessoas próximas:

Eu trabalhei muito cedo. Trabalhava como professora e pagava minha faculdade. Fiz comunicação numa universidade particular. Tive muita dificuldade financeira. Muitas pessoas duvidaram que eu ia conseguir.

Ao narrar esse período, Vita não constrói uma narrativa fantasiosa, mas reconhece o papel fundamental do apoio recebido, especialmente da mãe e do marido. Pequenos gestos cotidianos, como ajuda com os filhos ou apoio financeiro pontual, aparecem como decisivos para que pudesse continuar sua formação e sua atuação profissional.

No presente, Vita descreve uma reorganização consciente de sua vida profissional, motivada principalmente pelas necessidades dos filhos adolescentes. Ao decidir deixar o turno da tarde, reconhece ter feito uma escolha difícil, porém necessária:

Chegou um momento que eu falei: eu preciso priorizar eles. Eu trabalhava o dia todo e eles ficavam sozinhos em casa. Então eu deixei o turno da tarde pra dar esse suporte.

Essa decisão revela um modo de compreender o trabalho não como fim em si mesmo, mas como dimensão que precisa ser constantemente ajustada às exigências da vida familiar. Vita reconhece que essa escolha implicou perdas financeiras e reorganização da rotina, mas afirma ter sido um passo coerente com aquilo que considera mais importante.

Quando questionada sobre o que ocupa lugar central em sua vida hoje, Vita aponta três dimensões: família, espiritualidade e bem-estar. Ao desenvolver essa resposta, articula essas dimensões de forma integrada:

Minha família mesmo, a minha família e a possibilidade de estar cuidando da minha família, de trabalhar para cuidar, de estar bem para cuidar deles, de estar bem para exercer a minha função profissional bem também.

A espiritualidade aparece como sustentação cotidiana, profundamente enraizada em sua história familiar: “É uma casa que reza, é uma família que reza. E eu sou uma professora que traz isso também. Eu falo pros meus alunos que o momento da oração é um dos momentos mais importantes.” Essa dimensão espiritual se articula com a necessidade de estar bem consigo mesma, o que Vita identifica como condição para cuidar do outro: “Você precisa saber quem você é, estar bem com você, pra conseguir gerir tudo isso bem também”.

Ao falar de seus projetos futuros, Vita demonstra desejo de aprofundamento profissional, mencionando a decisão de iniciar uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia, motivada tanto por sua experiência em sala de aula quanto por vivências pessoais relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos filhos:

“Essa questão das dificuldades de aprendizagem me chamou muita atenção. Em sala de aula isso está muito gritante hoje. As crianças trazem demandas muito específicas.”

Em um horizonte mais distante, Vita expressa o desejo de desacelerar o ritmo de vida e de habitar um espaço marcado pela tranquilidade e pela presença:

Meu sonho é ir morar no interior, num lugar bem tranquilo, muito verde, com barulho de pássaro. Eu e meu marido. Quero acordar sem prazo, sem cobrança.

Esse desejo se articula com uma crítica implícita à lógica de urgência permanente que atravessa o cotidiano docente. Vita afirma desejar um tempo em que possa “sentar, escutar, estar inteira”, sem a pressão constante de tarefas e demandas.

Quando convidada a refletir sobre aquilo que ocupa lugar central em sua vida, Vita não responde a partir de metas profissionais ou conquistas externas, mas indica três dimensões que, em sua experiência, organizam concretamente o cotidiano: família, espiritualidade e bem-estar. A forma como nomeia esses elementos já revela que não se trata de esferas separadas, mas de um campo integrado de responsabilidades e sentidos que se sustentam mutuamente. Ao desenvolver sua resposta, explicita essa interdependência:

Minha família mesmo, a minha família e a possibilidade de estar cuidando da minha família, de trabalhar para cuidar, de estar bem para cuidar deles, de estar bem para exercer a minha função profissional bem também.

Nessa sua fala, o cuidado aparece como eixo organizador da existência. Não se trata apenas de prover materialmente, mas de estar presente e em condições de sustentar relações. A repetição do verbo “cuidar” evidencia que, para Vita, o trabalho, a saúde emocional e a vida familiar não competem entre si; antes, constituem dimensões que precisam estar minimamente alinhadas para que uma não inviabilize a outra. A maternidade, nesse contexto, não surge como evento periférico, mas como experiência que reconfigura prioridades e redefine o modo como distribui tempo, energia e atenção.

A espiritualidade é apresentada como sustentação cotidiana, profundamente enraizada na história familiar. Ao falar de sua origem, Vita não descreve práticas isoladas, mas um ambiente doméstico marcado por uma cultura de oração:

É uma casa que reza, é uma família que reza. E eu sou uma professora que traz isso também. Eu falo pros meus alunos que o momento da oração é um dos momentos mais importantes.

O modo como se expressa indica que a experiência religiosa não é vivida apenas no âmbito privado, mas atravessa sua presença pedagógica. Não se trata de impor conteúdos confessionais, mas de reconhecer que a espiritualidade funciona, para ela, como fonte de centramento e orientação. Essa base parece oferecer um lugar de retorno diante das exigências do cotidiano escolar, permitindo que a ação educativa não se reduza à execução de tarefas, mas seja sustentada por um sentido mais amplo.

Essa dimensão se articula com outra necessidade que Vita explicita de maneira recorrente: estar bem consigo mesma como condição para cuidar do outro. Em suas palavras: “Você precisa saber quem você é, estar bem com você, pra conseguir gerir tudo isso bem também.” Aqui, o cuidado deixa de ser apenas direcionado para fora e passa a incluir um movimento de interioridade. A consciência de si aparece como requisito para sustentar as múltiplas demandas que atravessam sua vida — ser mãe, professora, esposa, profissional em formação. O bem-estar não é descrito como busca de conforto, mas como equilíbrio mínimo que possibilita continuar respondendo às responsabilidades assumidas.

Ao falar de seus projetos futuros, Vita demonstra que essa reorganização de prioridades não implica afastamento da dimensão profissional. Pelo contrário, há um desejo explícito de aprofundamento, especialmente diante das demandas que encontra em sala de aula. Ela menciona a decisão de iniciar uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia, motivada tanto por observações do cotidiano escolar quanto por experiências vividas no âmbito familiar:

Essa questão das dificuldades de aprendizagem me chamou muita atenção. Em sala de aula isso está muito gritante hoje. As crianças trazem demandas muito específicas.

O interesse pelo tema não nasce apenas de uma exigência institucional, mas de um encontro entre experiência profissional e vivência pessoal. As dificuldades de aprendizagem dos filhos funcionam como lente que amplia sua sensibilidade para situações semelhantes entre os alunos.

Ao aprofundar essa reflexão, torna-se ainda mais evidente que Vita não organiza sua vida a partir de metas profissionais ou conquistas externas, mas a partir de dimensões que estruturam concretamente seu cotidiano. Sua narrativa indica que as escolhas foram sendo feitas, inicialmente, em resposta às circunstâncias concretas da vida, sem a elaboração explícita de um plano estruturado. Contudo, ao revisitar o próprio percurso, passa a identificar um movimento consciente de organização da existência em torno daquilo que considera essencial:

Talvez eu não tivesse antes um projeto muito estruturado. Mas hoje eu acho que sim. A partir do momento que eu deixei de trabalhar à tarde pra dar suporte aos meus filhos, isso é um projeto.

Nesse trecho, o projeto de vida é apresentado como decisão concreta que reorganiza prioridades e redefine o uso do tempo. A escolha de reduzir a atuação profissional para acompanhar mais de perto a vida dos filhos revela uma hierarquização de valores que se realiza na prática cotidiana.

A partir de sua narrativa, torna-se possível reconhecer aquilo que, no momento atual de sua trajetória, assume centralidade em seu projeto de vida. Esse núcleo organiza-se em torno do cuidado com a família e da busca por manter um equilíbrio que lhe permita sustentar, de forma responsável, as diferentes dimensões de sua vida. Tal orientação não permanece apenas no plano das intenções, mas se manifesta em decisões concretas tomadas no presente. Entre elas destacam-se a reorganização de sua jornada de trabalho para acompanhar mais de perto o crescimento dos filhos, o investimento em formação continuada diante das demandas educacionais contemporâneas e a atenção ao próprio bem-estar emocional e espiritual. Desse modo, aquilo que Vita reconhece como essencial orienta suas escolhas cotidianas e sustenta a maneira como procura integrar maternidade, vida pessoal e prática docente ao longo de sua trajetória.

Ao longo da entrevista, Vita retorna repetidamente à ideia de estar inteira. Inteira para a família, inteira para os alunos, inteira para si mesma. Essa expressão, recorrente em sua fala, indica uma busca persistente por unidade existencial diante das múltiplas demandas que atravessam sua vida. A inteireza, nesse contexto, não significa ausência de conflitos, mas a tentativa de não se fragmentar entre papéis que competem entre si. O desejo de presença plena

aparece como critério orientador de suas decisões, mesmo quando tais decisões implicam limites, renúncias e reorganizações práticas.

Seu relato revela, assim, uma busca constante por integração entre vida pessoal e profissional. A maternidade não surge como interrupção da trajetória docente, mas como acontecimento que reconfigura o modo de exercer a profissão e de compreender o próprio trabalho educativo. O cuidado, frequentemente mencionado por Vita, não aparece como discurso abstrato, mas como prática cotidiana, sustentada por escolhas concretas e, por vezes, custosas. Essa postura parece enraizada em uma história marcada por responsabilidades assumidas precocemente, por vínculos familiares fortes e por uma espiritualidade vivida de maneira encarnada — isto é, presente nas pequenas decisões, nos modos de relação e na forma como interpreta as circunstâncias.

Nesse horizonte, o projeto de vida de Vita vai se delineando como um movimento contínuo de composição entre diferentes vocações que coexistem: ser mãe, ser professora, ser esposa, ser alguém que busca permanecer fiel àquilo que reconhece como essencial. A inteireza que menciona não se apresenta como estado já alcançado, mas como direção existencial que orienta suas escolhas e sustenta seu modo de estar no mundo e de exercer a docência.

3.2. DISCUSSÃO

Este capítulo tem como finalidade aprofundar a compreensão das narrativas, estabelecendo um diálogo crítico e sistemático com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. As narrativas partiram de uma pergunta que orientou todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa: qual o objetivo mais importante a ser realizado em sua vida? A simplicidade aparente da questão revelou-se, ao longo das conversas, profundamente mobilizadora. Ao responderem, os professores foram convidados não apenas a enumerar metas, mas a identificar aquilo que reconhecem como eixo organizador de suas escolhas, prioridades e responsabilidades.

A partir dessa pergunta fundamental, cada participante revisitava sua trajetória, percorrendo acontecimentos marcantes, decisões difíceis e experiências que se impuseram como determinantes. Não se tratava de extrair um plano previamente sistematizado, mas de favorecer o reconhecimento de um horizonte que, muitas vezes, já estava presente na experiência, ainda que não nomeado explicitamente. O projeto de vida, nesse contexto, não apareceu como construção arbitrária da subjetividade, mas como algo que vai sendo encontrado na relação concreta com a realidade, nas circunstâncias que exigem resposta e nos vínculos que solicitam compromisso.

Ao longo das entrevistas, tornou-se perceptível que esse objetivo considerado mais importante se articula com diferentes dimensões da vida dos participantes. Em alguns relatos, a família ocupa posição central; em outros, a dimensão espiritual se apresenta como fundamento; há ainda aqueles em que o trabalho docente emerge como espaço privilegiado de realização. Saúde, bem-estar, responsabilidade social e crescimento profissional também aparecem como campos nos quais o projeto de vida se concretiza. Esses domínios não surgem isolados, mas frequentemente entrelaçados, compondo uma rede de prioridades que se influenciam mutuamente.

Do mesmo modo, as narrativas revelam formas distintas de configuração dos projetos de vida. Em alguns casos, percebe-se um eixo claramente definido que organiza as demais escolhas; em outros, observa-se uma dinâmica mais tensionada, marcada pela necessidade de equilibrar responsabilidades concorrentes. Há projetos que se apresentam com maior estabilidade e continuidade ao longo do tempo, enquanto outros evidenciam processos de reorganização diante de acontecimentos significativos. Essas diferenças não indicam maior ou menor coerência, mas expressam modos singulares de responder às circunstâncias vividas.

Optou-se por preservar, tanto quanto possível, a estrutura interna de cada relato, mantendo trechos extensos das falas dos participantes. É na linguagem concreta, nas imagens evocadas e nas ênfases repetidas que se deixam entrever os eixos que estruturam suas vidas. Cada narrativa carrega um ritmo próprio e uma forma particular de integrar vida pessoal e atuação profissional, permitindo ao leitor acompanhar o movimento pelo qual o objetivo mais importante vai sendo reconhecido e explicitado.

Em cada trajetória, procurou-se evidenciar como o objetivo central reconhecido por cada participante se concretiza em ações presentes e se projeta em decisões futuras. Não apenas o que consideram mais importante, mas como isso se traduz no modo como organizam o tempo, assumem responsabilidades, realizam escolhas profissionais, reordenam prioridades familiares ou investem em formação e cuidado pessoal. Tornou-se possível perceber tanto os motivos da realização — aquilo que é reconhecido como bem maior, como direção desejada e horizonte de plenitude — quanto os motivos da ação, isto é, as razões concretas que impulsionam decisões cotidianas e sustentam perseverança diante das dificuldades. Ao dar voz a esses professores, busca-se compreender como o projeto de vida não permanece no plano ideal, mas se manifesta em práticas atuais e em expectativas futuras, configurando a docência como espaço concreto onde o sentido encontrado na realidade ganha forma, continuidade e expressão histórica na própria trajetória.

Após esse panorama geral das entrevistas, vamos tratar de aspectos que se revelaram invariantes, no primeiro momento, serão examinados esses elementos nas narrativas dos professores participantes, evidenciando dimensões que atravessam suas experiências e contribuem para compreender a configuração de seus projetos de vida. Tais elementos emergem tanto da descrição das vivências relatadas quanto das reflexões que os próprios participantes elaboram acerca de suas trajetórias.

Em um segundo momento, a discussão volta-se para a relação entre projeto de vida e desenvolvimento profissional docente. Nessa etapa, algumas narrativas serão retomadas de maneira mais aprofundada, com o objetivo de evidenciar como o objetivo central que orienta o projeto de vida se articula às escolhas realizadas, às ações presentes e à organização da trajetória ao longo do tempo.

3.2.1 O Projeto de Vida Docente como Direcionamento Existencial

Neste primeiro momento da discussão, busca-se destacar como o projeto de vida se manifesta nas narrativas dos participantes como uma direção existencial que organiza suas trajetórias ao longo do tempo. Mais do que identificar metas pontuais ou intenções declaradas, interessa perceber de que modo os relatos revelam uma orientação que atravessa escolhas, sustenta permanências e articula diferentes dimensões da experiência. Assim, o projeto de vida aparece menos como um plano previamente estruturado e mais como uma direção que se constrói progressivamente na relação entre valores, experiências e decisões concretas.

Como sabemos, para Damon (2009), o projeto de vida envolve uma intenção relativamente estável que mobiliza esforços consistentes e produz implicações que ultrapassam os interesses imediatos do sujeito. Assim sendo, o projeto de vida oferece uma direção que orienta escolhas e confere continuidade à trajetória pessoal ao longo do tempo. Nas narrativas analisadas, observa-se que essa direção se manifesta de formas distintas entre os participantes, mas em todos os casos aparece como referência a partir da qual interpretam suas experiências e orientam suas ações.

Na narrativa de Aurélia, essa direção se expressa de maneira particularmente clara na articulação entre valores pessoais e prática profissional. Ao refletir sobre sua trajetória, a participante evidencia que sua permanência na docência não se explica apenas por circunstâncias externas, mas por uma orientação mais profunda vinculada ao desejo de contribuir para a formação das pessoas. Essa direção se manifesta na coerência entre suas escolhas formativas, sua atuação profissional e a forma como compreende o sentido do ensinar.

Em sua experiência, o trabalho docente torna-se um espaço de realização de valores que orientam sua vida.

Ao mencionar a importância da família e das relações construídas ao longo de sua trajetória, evidencia-se que essa direção existencial também se sustenta em diferentes vínculos: familiares, profissionais e pedagógicos. O apoio da família, a convivência com colegas de trabalho e os reencontros com ex-alunos aparecem como experiências que reafirmam o significado de sua trajetória docente. Nessa articulação entre trabalho e relações interpessoais, observa-se aquilo que Frankl (2011) descreve como a descoberta de valores que se realizam para além do próprio sujeito. Para o autor, a existência humana se orienta por significados que transcendem a individualidade, sendo justamente nessa abertura ao outro que a vida encontra sentido.

Essa compreensão do projeto de vida como direcionamento existencial também se manifesta, ainda que com conteúdos distintos, nas narrativas dos demais participantes. Em Aurora, por exemplo, observa-se que sua trajetória é orientada pela busca de equilíbrio entre diferentes dimensões da vida, especialmente a família, a saúde e a realização profissional. Esses elementos aparecem como referências que organizam suas prioridades e decisões ao longo do tempo, indicando que sua trajetória se estrutura a partir de um horizonte de sentido que integra diferentes responsabilidades e escolhas.

Na narrativa de Spes, os valores aparecem como referências importantes na forma como interpreta sua trajetória e orienta suas decisões. Ao refletir sobre sua história, a participante destaca elementos como responsabilidade, tranquilidade e fidelidade à própria identidade, que sustentam sua maneira de viver e de se posicionar diante das escolhas ao longo da vida. Contudo, a presença desses valores não indica necessariamente a configuração de um projeto de vida estruturado em torno de um horizonte futuro de longo prazo. O que se evidencia em sua narrativa é antes uma orientação existencial ancorada no presente, na busca por viver de forma coerente com aquilo que considera essencial. Mesmo diante das mudanças associadas ao processo de aposentadoria, sua trajetória revela uma continuidade marcada pela fidelidade a si mesma e pela valorização das experiências que compõem o cotidiano. Nesse sentido, mais do que a projeção de metas futuras, observa-se uma vida organizada em torno do significado atribuído aos momentos vividos no presente.

De modo semelhante, na narrativa de Vita, o projeto de vida aparece associado à centralidade do cuidado com as pessoas e à busca por contribuir para o desenvolvimento humano. Esse horizonte de sentido orienta tanto suas escolhas pessoais quanto profissionais,

revelando que determinadas experiências e relações assumem maior significado em sua trajetória. Assim, o projeto de vida se manifesta como uma direção que confere unidade às suas escolhas e permite interpretar suas experiências a partir de um horizonte mais amplo de significado.

Já na narrativa de Lumiar, essa direção existencial aparece vinculada à busca por desenvolvimento pessoal e estabilidade de vida. Em seu relato, o participante identifica metas relacionadas ao crescimento profissional e à ampliação de oportunidades como referências importantes para sua trajetória. Essas metas orientam suas escolhas no presente, especialmente no investimento em formação e na busca por novas possibilidades profissionais, indicando que sua trajetória se organiza em relação a um horizonte de realização que reconhece como significativo.

Importa destacar que esse direcionamento existencial não se restringe ao campo profissional. Nas narrativas, observa-se que aquilo que orienta a trajetória dos participantes envolve um horizonte mais amplo de sentido que integra diferentes dimensões da vida, como relações familiares, valores pessoais, crenças e responsabilidades assumidas ao longo do tempo. A docência aparece frequentemente como um espaço privilegiado de realização desse horizonte, mas não esgota o significado do projeto de vida. Assim, a direção identificada nos relatos diz respeito à maneira como cada participante compreende e orienta sua própria existência, articulando vida pessoal e atuação profissional em uma mesma trajetória.

Consideradas em conjunto, as narrativas indicam que, embora os conteúdos específicos variem entre os participantes, todos apresentam algum tipo de direção existencial que orienta suas trajetórias. Em cada caso, essa direção assume configurações distintas — podendo estar relacionada à formação de pessoas, ao equilíbrio entre diferentes dimensões da vida, à fidelidade à própria identidade, ao cuidado com o outro ou à busca por desenvolvimento e estabilidade. Entretanto, em todos os relatos observa-se que os participantes interpretam suas experiências e organizam suas escolhas a partir de um horizonte de sentido que orienta suas vidas.

Assim, o projeto de vida não se apresenta apenas como idealização futura ou planejamento abstrato, mas como uma direção vivida que orienta escolhas e ações no presente. Ele organiza decisões, sustenta permanências e integra dimensões pessoais, relacionais e profissionais em uma mesma trajetória. Dessa forma, nas narrativas analisadas, o projeto de vida emerge como um direcionamento existencial concreto, continuamente atualizado nas experiências e nas circunstâncias históricas que atravessam a vida dos participantes.

3.2.3 Consciência do Projeto de Vida

Se no tópico anterior o projeto de vida foi compreendido como um direcionamento existencial que organiza as trajetórias dos participantes, torna-se igualmente relevante considerar o modo como essa direção é percebida e interpretada pelos próprios sujeitos. Nesse sentido, a análise das narrativas permitiu identificar um elemento que atravessa todos os relatos e que se apresenta como uma estrutura comum da experiência: a consciência do projeto de vida. Ainda que os conteúdos específicos variem entre os participantes, observa-se que todos demonstram algum grau de reconhecimento daquilo que consideram central em suas vidas e indicam ações que orientam suas escolhas em direção a esse núcleo de importância.

Para compreender esse fenômeno, torna-se pertinente recorrer à noção fenomenológica de intencionalidade, conceito fundamental na tradição inaugurada por Edmund Husserl. Para a fenomenologia, a intencionalidade refere-se ao caráter fundamental da consciência humana de estar sempre orientada para algo. Como afirma Husserl, “toda consciência é consciência de alguma coisa” (Husserl, 2006, p. 84). Isso significa que a experiência humana não ocorre de maneira isolada ou puramente interior, mas sempre em relação a um objeto, valor ou sentido que orienta a atenção e a ação do sujeito.

Nesse horizonte, a consciência do projeto de vida pode ser compreendida como uma forma específica dessa orientação intencional da existência. Trata-se da capacidade do sujeito de reconhecer aquilo que possui maior significado em sua vida e de orientar suas ações em relação a esse horizonte. Viktor Frankl, ao refletir sobre a busca humana por sentido, afirma que a existência humana é marcada por uma orientação para valores e significados que ultrapassam o próprio indivíduo. Segundo o autor, “a vida humana está sempre dirigida para algo ou alguém além de si mesma” (Frankl, 2011, p. 115). Essa orientação constitui o fundamento daquilo que o autor denomina autotranscendência, isto é, a capacidade de direcionar a própria existência em relação a valores que conferem sentido à vida.

Para nosso referencial entendemos que, Damon (2009) destaca que um projeto se constitui quando o sujeito reconhece um objetivo significativo e passa a orientar suas ações em direção a ele. Para o autor, “um projeto de vida envolve uma intenção relativamente estável de alcançar algo que seja ao mesmo tempo significativo para a pessoa e relevante para além dela” (Damon, 2009, p. 44). Essa definição permite compreender que o projeto de vida não se reduz a um planejamento abstrato ou a metas isoladas, mas envolve uma articulação entre significado reconhecido e ações concretas que buscam realizá-lo.

À luz desse referencial teórico, a análise das narrativas dos participantes revela que todos demonstram algum grau de consciência da direção que orienta suas trajetórias, ainda que essa consciência se manifeste com diferentes níveis de explicitação. Em alguns relatos, essa consciência aparece de maneira mais reflexiva e verbalizada; em outros, manifesta-se sobretudo nas práticas e escolhas que estruturam o cotidiano.

Na narrativa de Aurélia, essa consciência manifesta-se na forma como a participante identifica valores fundamentais que orientam sua vida, especialmente aqueles relacionados às relações humanas e ao cuidado com as pessoas. Ao refletir sobre sua trajetória, ela evidencia que determinadas dimensões da vida assumem centralidade em suas escolhas e prioridades. Esse reconhecimento se expressa nas ações que realiza em seu cotidiano, tanto nas responsabilidades pessoais quanto nas práticas profissionais. Assim, observa-se que a participante não apenas reconhece aquilo que considera mais importante, mas procura organizar sua vida de modo coerente com esse núcleo de significado.

De maneira semelhante, a narrativa de Aurora também evidencia a presença de uma consciência acerca daquilo que ocupa lugar central em sua vida. Em seu relato, a participante identifica de forma clara a importância da família, da saúde e da realização profissional. Esses elementos aparecem como referências que orientam suas decisões e prioridades, indicando uma reflexão sobre aquilo que considera essencial para viver de forma equilibrada. Essa consciência se traduz em ações concretas, como a dedicação às relações familiares, o cuidado com a saúde e o investimento em seu desenvolvimento profissional.

Em Spes, essa consciência aparece vinculada à busca por viver de forma coerente com sua identidade e com as responsabilidades que reconhece ao longo de sua trajetória. Ao refletir sobre sua história de vida, a participante destaca valores como responsabilidade, tranquilidade e fidelidade a si mesma. Esse reconhecimento orienta suas escolhas no presente, especialmente na maneira como assume responsabilidades familiares e profissionais e na forma como se prepara para as mudanças que acompanham o processo de aposentadoria.

A narrativa de Vita também revela a presença dessa consciência orientadora. Em seu relato, a participante identifica como centrais valores relacionados ao cuidado com o outro e ao desenvolvimento humano. Esses elementos aparecem como referências que conferem sentido às suas escolhas e práticas ao longo da vida. Ao reconhecer a importância dessas dimensões, Vita orienta suas ações em direção a experiências e relações que possibilitam expressar esses valores em seu cotidiano.

Já na narrativa de Lumiar, a consciência do projeto de vida se manifesta na forma como o participante identifica metas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e à estabilidade como

elementos centrais de sua trajetória. Em seu relato, Lumiar demonstra reconhecer que determinadas conquistas ocupam lugar importante em sua visão de futuro. Essa consciência se articula às ações que realiza no presente, como o investimento no trabalho e na formação, indicando que suas escolhas estão orientadas por um horizonte de realização que reconhece como significativo.

As narrativas indicam que, apesar das diferenças nas trajetórias e nos conteúdos valorizados pelos participantes, todos demonstram algum grau de consciência acerca da direção que orienta suas vidas. No entanto, em todos os relatos observa-se a presença de uma estrutura comum: os participantes reconhecem aquilo que consideram importante e indicam ações que buscam sustentar esse núcleo de significado em suas trajetórias. Ainda que os conteúdos específicos variem, essa consciência aparece como uma estrutura da experiência que atravessa todos os relatos. Trata-se da capacidade de reconhecer aquilo que possui centralidade na própria vida e de orientar decisões e práticas a partir desse reconhecimento.

Assim, o projeto de vida não se apresenta apenas como um plano futuro, mas como uma direção que organiza a experiência presente. Como afirma Frankl (2011), o sentido da vida não é algo abstrato ou distante, mas algo que se concretiza nas escolhas e ações que o sujeito realiza em cada momento de sua existência. Dessa forma, a consciência do projeto de vida evidencia a maneira como os participantes interpretam suas trajetórias e procuram viver de forma coerente com aquilo que reconhecem como significativo em suas vidas.

3.2.3 A fé como elemento na configuração do projeto de vida

“A fé é o fundamento da esperança, é uma certeza a respeito do que não se vê” (Hb 11,1). A evocação dessa perícopa da Carta aos Hebreus não possui aqui um caráter devocional, mas serve como chave interpretativa para iluminar uma dimensão que emerge em parte das narrativas analisadas: a fé enquanto referência significativa na influência do projeto de vida. Em alguns relatos, ela aparece associada à orientação de valores, à motivação para a prática docente e ao compromisso educativo assumido pelos professores. No contexto específico da educação confessional, essa dimensão adquire particular relevância, uma vez que a fé constitui elemento presente na cultura institucional e no cotidiano formativo da escola.

Entretanto, essa dimensão não se manifesta de maneira homogênea entre todos os participantes. Como se observa na narrativa de Lumiar, a referência explícita à fé não se apresenta como elemento estruturante de seu projeto de vida. Nesse sentido, a fé não pode ser compreendida como um aspecto invariante das experiências analisadas. Ainda assim, considerando que a pesquisa se desenvolve em uma escola confessional católica, a fé pode ser

interpretada também como elemento constitutivo do contexto institucional, atravessando o ambiente educativo e influenciando, em diferentes níveis, as experiências e significações construídas pelos professores.

Nas entrevistas, a fé não aparece apenas como crença religiosa declarada, mas como horizonte interior que oferece estabilidade, coerência e direção às escolhas. Ela se manifesta como referência que sustenta permanências, reorganizações e decisões ao longo do tempo. Em diversos momentos das narrativas, a dimensão espiritual surge associada também às experiências vividas no interior da própria instituição escolar, como momentos de pastoralidade, celebrações comunitárias, práticas de oração, encontros formativos e outras experiências significativas que compõem a vida de uma escola confessional. Esses momentos aparecem como espaços nos quais os professores entram em contato com valores, refletem sobre sua prática e reafirmam a sua presença no ambiente educativo.

Ainda que a fé não se manifeste de maneira homogênea em todas as narrativas, sua presença recorrente em diferentes participantes justifica sua consideração como elemento relevante na configuração do projeto de vida dos professores participantes da pesquisa. Em diferentes entrevistas, a dimensão espiritual aparece associada à maneira como os participantes interpretam suas trajetórias, enfrentam desafios e orientam suas escolhas ao longo do tempo. Além disso, sua frequência nas narrativas indica que, para alguns professores da educação confessional, a fé constitui uma referência importante na compreensão de sua própria atuação educativa. Dessa forma, mesmo não constituindo um elemento invariante entre todos os participantes, a fé revela-se um componente significativo para compreender como alguns docentes articulam valores, identidade e sentido na construção de seus projetos de vida. Sua presença nas narrativas indica que, para parte dos participantes, a dimensão espiritual funciona como horizonte interpretativo que sustenta decisões e confere coerência à trajetória pessoal e profissional.

Para a Logoterapia, essa dimensão pode ser compreendida como uma expressão da dimensão noética do ser humano. Para Viktor Frankl (2003; 2011), a pessoa não se reduz às dimensões biológica e psicológica; possui também uma dimensão espiritual — ou noética — que a capacita a posicionar-se livremente diante das circunstâncias, orientar-se por valores e assumir responsabilidade. Essa dimensão não se limita à religiosidade institucional, mas refere-se à capacidade humana de transcendência e, sobretudo, de autotranscendência.

A autotranscendência consiste na capacidade especificamente humana de dirigir-se para além de si mesmo, voltando-se a uma causa, a uma tarefa ou a uma pessoa concreta. O ser humano realiza-se quando se orienta para algo que o ultrapassa. Assim, o projeto de vida não é

mero plano de autorrealização individual, mas direção existencial que envolve compromisso com valores e com o outro. O núcleo organizador do projeto emerge justamente dessa orientação para além de si.

Nas narrativas analisadas, essa dinâmica torna-se visível. Na narrativa da participante Spes, a fé aparece explicitamente como sustentação de sua trajetória. Ao afirmar que “o que motiva é a esperança, a fé mesmo, de que novos dias virão”, ela revela que sua permanência na docência e sua reorganização no final da carreira não se baseiam apenas em cálculo profissional, mas em convicção interior. Sua fé oferece fundamento para atravessar dificuldades e reinterpretar o momento de transição. O projeto de vida, nesse caso, é sustentado por um horizonte espiritual que confere estabilidade ao núcleo organizador de sua trajetória, mesmo quando a forma concreta de realização — a docência ativa — se transforma.

Em Vita, a dimensão espiritual manifesta-se na compreensão da docência como resposta a um chamado. Ao associar sua atuação à responsabilidade diante dos alunos, evidencia uma postura que ultrapassa interesses individuais. Seu projeto de vida orienta-se para a formação do outro como tarefa assumida com seriedade e compromisso. Essa postura expressa claramente a autotranscendência: sua realização pessoal está vinculada à contribuição que oferece. A fé, nesse contexto, estrutura o modo como interpreta sua própria presença na escola, não como casualidade, mas como responsabilidade assumida. Também em sua narrativa aparecem referências a experiências significativas vividas no contexto pastoral da escola, nas quais momentos de espiritualidade e reflexão contribuem para fortalecer sua compreensão da docência como missão educativa.

Aurélia também revela a dimensão noética ao compreender sua permanência na educação como escolha que ultrapassa a conveniência profissional. Quando afirma que permanecer na docência é “uma escolha diária”, mesmo diante de desafios, evidencia liberdade interior frente às circunstâncias. Sua narrativa mostra que o projeto de vida não se sustenta apenas em condições externas favoráveis, mas em valores reconhecidos como prioritários. A decisão reiterada de continuar investindo na formação dos alunos manifesta capacidade de posicionamento responsável — marca da dimensão espiritual descrita por Frankl.

Entretanto, é na narrativa de Aurora que a relação entre fé e unidade identitária se apresenta de maneira particularmente densa. A fé não constitui esfera paralela, restrita ao âmbito religioso, mas estrutura a totalidade de sua experiência. Ao ouvir sua partilha, percebe-se que a espiritualidade não aparece apenas como recurso em momentos esporádicos, mas como princípio organizador da identidade. A unidade entre “ser” e “fazer” revela integração existencial que ultrapassa o funcionalismo profissional.

Essa integração pode ser compreendida como manifestação madura da dimensão noética: a pessoa não fragmenta sua identidade em compartimentos isolados, mas orienta o conjunto da vida por valores assumidos como fundamentais. Em sua narrativa, a fé atua como eixo integrador que impede a fragmentação entre diferentes esferas da vida. Sua atuação na escola não representa adaptação externa a um ambiente confessional, mas expressão coerente de convicções interiorizadas. A prática docente torna-se, assim, espaço de manifestação concreta de sua espiritualidade, frequentemente vivida também por meio de experiências de pastoralidade e de participação em momentos significativos da vida comunitária da escola.

A autotranscendência, nesse caso, manifesta-se não apenas na orientação para o outro, mas na fidelidade a valores que estruturam sua identidade. Aurora não se define apenas pelo que realiza, mas pelo modo como compreende sua presença no mundo. A educação aparece como espaço privilegiado de realização de um projeto que integra fé, responsabilidade e compromisso com a formação humana.

Importa destacar que essa integração não elimina tensões. Aurora reconhece desafios institucionais, mudanças culturais e exigências profissionais. Contudo, sua identidade não se desorganiza diante dessas pressões. A dimensão espiritual atua como fundamento que sustenta continuidade e coerência. A liberdade interior descrita por Frankl (2005) manifesta-se na capacidade de manter fidelidade ao núcleo de valores mesmo em contextos adversos.

Na narrativa de Lumiar, diferentemente dos demais participantes, a dimensão da fé não aparece explicitamente como referência organizadora de sua trajetória. Seu relato enfatiza sobretudo a busca por desenvolvimento pessoal e estabilidade de vida, destacando metas relacionadas à formação, ao crescimento profissional e à construção de melhores condições de vida. Ainda que sua narrativa revele claramente a presença de um direcionamento existencial e de objetivos que orientam suas escolhas, esse horizonte de sentido não é articulado a partir de uma referência espiritual ou religiosa. Essa ausência não diminui a consistência de seu projeto de vida, mas evidencia a diversidade de caminhos pelos quais os sujeitos constroem sentido em suas trajetórias.

No contexto da educação confessional católica, essa dimensão espiritual poderia ser interpretada como simples adequação institucional. Entretanto, as narrativas indicam algo distinto: trata-se de apropriação subjetiva da fé como elemento constitutivo da identidade. A fé não aparece apenas como pertencimento cultural, mas como fundamento existencial que participa da configuração do projeto de vida. Além disso, em alguns relatos, a experiência da fé é reforçada pela vivência da pastoralidade e pelos momentos significativos compartilhados no

cotidiano escolar, nos quais a comunidade educativa se reúne para celebrar, refletir e fortalecer valores comuns.

Assim, a fé manifesta-se, em parte das narrativas analisadas, como expressão concreta da dimensão noética do ser humano. Ela se traduz na autotranscendência e na responsabilidade assumida diante do outro. Especialmente na narrativa de Aurora, observa-se que a fé atua como eixo estruturante da identidade, conferindo unidade à trajetória e coerência às escolhas ao longo do tempo.

Desse modo, ainda que não se manifeste de forma homogênea entre todos os participantes, a espiritualidade revela-se um elemento significativo na configuração do projeto de vida de alguns docentes da educação confessional, contribuindo para sustentar sua direção existencial e para integrar identidade pessoal, compromisso ético e prática educativa.

3.2 Projeto de Vida e Desenvolvimento Profissional Docente: Resiliência, Identidade e Limites Estruturais

A articulação entre projeto de vida e desenvolvimento profissional docente constitui um dos eixos centrais desta pesquisa, pois permite compreender de que modo a docência influencia o percurso profissional, a permanência na carreira e as formas de enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação. Os resultados evidenciam que os projetos de vida dos professores investigados não se restringem à esfera pessoal, mas exercem influência direta sobre o modo como os docentes constroem sua identidade profissional, se engajam no trabalho pedagógico e lidam com as adversidades inerentes à profissão.

Essa constatação dialoga com a compreensão de desenvolvimento profissional docente (DPD) como um processo contínuo, não linear e profundamente articulado às histórias de vida, crenças, valores e contextos de atuação dos professores, conforme defendido por Ferreira (2009), Nóvoa (1999), Day (2001) e Imbernón (2000). Ao compreender o desenvolvimento profissional como algo que ocorre no “chão da escola”, nas intersecções entre formação, prática, identidade e contexto, torna-se evidente que o projeto de vida atua como elemento organizador e motivador desse processo.

Aurora, ao afirmar que “*o que me fez permanecer tantos anos na escola foi saber por que eu estava ali*”, explicita que a permanência na docência não se sustenta apenas por fatores externos, como estabilidade ou condições contratuais, mas sobretudo pelo sentido atribuído à prática educativa. Essa fala encontra forte ressonância na Logoterapia, ao afirmar que o sentido da vida permite ao ser humano suportar circunstâncias adversas e assumir posturas responsáveis diante da realidade (Frankl, 2005; 2019). No caso da docência, o projeto de vida funciona como

uma força motivacional que sustenta o compromisso profissional mesmo em contextos marcados por dificuldades estruturais.

Do mesmo modo, Vita afirma que “*quando eu lembro por que escolhi ser professora, consigo continuar, mesmo nos dias difíceis*”. Essa narrativa evidencia o papel do projeto de vida como fator de resiliência, aspecto amplamente discutido por Araújo (2020) e Bronk (2012), ao afirmarem que projetos de vida significativos contribuem para o bem-estar, a saúde mental e a capacidade de enfrentar adversidades. Sob essa perspectiva, o projeto de vida não apenas orienta escolhas futuras, mas atua no presente como elemento de sustentação emocional e existencial.

Entretanto, os dados também revelam que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido exclusivamente a partir da dimensão subjetiva do sentido. Aurélia afirma que “*amar o que faz não resolve a falta de reconhecimento e as condições de trabalho*”, trazendo à tona uma tensão fundamental entre projeto de vida e realidade estrutural da profissão. Essa fala dialoga diretamente com as críticas formuladas por Gatti (2010) e Pimenta (2010), ao alertarem para o risco de responsabilizar individualmente o professor pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória profissional, desconsiderando fatores políticos, institucionais e sociais que impactam o DPD.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de compreender o projeto de vida como elemento articulador — e não substitutivo — das políticas de formação e valorização docente. Embora o projeto de vida contribua para a construção de uma identidade profissional coerente e comprometida, ele não elimina as demandas por condições adequadas de trabalho, formação continuada de qualidade e reconhecimento social da profissão. Tal compreensão converge com Nóvoa (1999), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente não ocorre por meio de programas pontuais, mas exige contextos institucionais que favoreçam a reflexão, a colaboração e a construção coletiva da profissão.

Os dados também indicam que o projeto de vida influencia diretamente o modo como os professores vivenciam sua identidade profissional. Spes afirma que “*ser professora faz parte de quem eu sou*”, revelando uma identidade docente fortemente integrada à identidade pessoal. Essa integração dialoga com a compreensão de Frankl acerca da unidade bio-psíquico-noética do ser humano, ao indicar que o trabalho não é apenas uma função externa, mas espaço de realização da pessoa em sua totalidade. No campo do DPD, essa integração contribui para a coerência entre valores pessoais e prática profissional, aspecto central para a construção de uma identidade docente sólida e reflexiva.

Ao mesmo tempo, Lumiar, docente em início de carreira, afirma que “*a gente entra cheio de sentido, mas vai aprendendo a lidar com a realidade da escola*”. Essa fala evidencia que o desenvolvimento profissional envolve processos de ajuste, ressignificação e, por vezes, reconfiguração do projeto de vida, especialmente diante das exigências institucionais e das pressões externas. Tal constatação reforça a compreensão de Bundick (2009) e Malin (2018) de que os projetos de vida são processos dinâmicos, sujeitos a reformulações, sem que isso implique perda de sentido ou incoerência identitária.

No contexto da educação confessional católica, a articulação entre projeto de vida e desenvolvimento profissional assume contornos específicos. Os professores entrevistados reconhecem a escola confessional como espaço que favorece a integração entre valores pessoais, espiritualidade e prática educativa. Aurora afirma que “*na escola católica, a gente sente que educar é mais do que cumprir currículo*”, indicando que o ambiente institucional pode favorecer a vivência do projeto de vida. Essa percepção dialoga com o documento da Igreja, especialmente a *Gravissimum Educationis* e o Documento de Aparecida (2007), ao defenderem uma educação integral, promotora da dignidade humana e da responsabilidade social.

À luz da Logoterapia, é possível afirmar que o sentido na docência não se realiza pela negação do sofrimento, mas pela atitude assumida diante dele. Frankl (2005) afirma que os valores de atitude emergem precisamente nas situações em que o ser humano se depara com limites intransponíveis. Nesse sentido, os professores entrevistados demonstram que o projeto de vida docente se constrói na tensão entre sentido e limite, entre compromisso e desgaste, exigindo constante discernimento, reflexão e apoio institucional.

Assim, o desenvolvimento profissional docente, quando articulado ao projeto de vida, deve ser compreendido como um processo que integra dimensões subjetivas e objetivas, pessoais e coletivas, espirituais e institucionais. As reflexões suscitadas nesta pesquisa indicam que o projeto de vida contribui significativamente para a resiliência, o engajamento e a construção da identidade docente, mas não pode ser dissociado das condições concretas de trabalho, das políticas educacionais e das dinâmicas institucionais que atravessam a prática educativa.

Desse modo, este tópico de discussão evidencia que a relação entre projeto de vida e desenvolvimento profissional docente é complexa e multifacetada. No contexto da educação confessional católica, essa relação revela tanto potencialidades quanto limites, exigindo uma abordagem crítica que reconheça o sentido como força motivadora, sem desconsiderar as

responsabilidades institucionais e sociais na promoção de condições dignas para o exercício da docência.

5.4 Considerações sobre a discussão

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que o projeto de vida docente, tal como emergiu nas narrativas investigadas, não se reduz a um planejamento racional de metas futuras, tampouco a uma idealização da profissão. Ele se configura, antes, como orientação existencial estruturante, descoberta e continuamente reafirmada na relação concreta com a prática educativa. À luz da Logoterapia de Viktor Frankl, evidenciou-se que o sentido não é produzido subjetivamente de modo arbitrário, mas reconhecido nas situações vividas e assumido com responsabilidade diante das interpelações da realidade.

As narrativas analisadas revelam que o projeto de vida se organiza a partir de um núcleo relativamente estável — contribuir para a formação do outro — que se desdobra em escolhas formativas, permanência na carreira, reorganizações ao longo do tempo e modos específicos de exercer a docência. Em Aurélia, observou-se a coerência entre intenção e prática; em Lumiar, a explicitação consciente de metas e planejamento; em Spes, a maturidade de um projeto em transição; em Aurora, a profunda integração entre fé e identidade; e em Vita, a docência como resposta responsável a um chamado compreendido existencialmente. Em todos os casos, o projeto de vida mostrou-se como eixo organizador da identidade e da trajetória profissional.

No contexto da educação confessional católica, a espiritualidade emerge como horizonte integrador, especialmente na narrativa de Aurora, em que a fé atua como princípio de unidade identitária. Contudo, os dados permitem afirmar que a dimensão espiritual não se reduz a pertencimento institucional; trata-se de apropriação subjetiva que estrutura a compreensão de si e da própria missão educativa. A fé, nesse sentido, não fragmenta, mas integra — conferindo coerência entre vida pessoal, prática pedagógica e compromisso ético.

Ao articular projeto de vida e desenvolvimento profissional docente, a discussão demonstrou que o sentido atua como fator de resiliência, sustentando o engajamento mesmo diante de adversidades. Entretanto, também se evidenciou que o projeto de vida não substitui condições estruturais adequadas de trabalho. As falas dos participantes tensionam leituras romantizadas da docência e reafirmam que sentido e compromisso não anulam a necessidade de reconhecimento, políticas públicas consistentes e valorização profissional. O projeto de vida fortalece a identidade docente, mas não elimina os limites impostos pela realidade institucional.

Desse modo, a discussão confirma que o projeto de vida docente é simultaneamente estável e dinâmico: mantém um núcleo organizador reconhecível, mas se reconfigura ao longo

das fases da vida, das mudanças contextuais e das exigências da profissão. Ele integra dimensões pessoais, profissionais e espirituais, articulando temporalidade, responsabilidade e identidade narrativa.

Em síntese, pode-se afirmar que os professores investigados não apenas exercem uma função social, mas vivem a docência como resposta existencial. Seus projetos de vida configuram-se como direções assumidas que organizam escolhas, sustentam permanências e possibilitam reorganizações. Ao integrar Logoterapia, teoria do projeto de vida e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação confessional católica, esta discussão contribui para compreender a docência como espaço de realização humana, marcado pela autotranscendência, pela responsabilidade e pela tensão constante entre sentido e limite.

Assim, mais do que encerrar a reflexão, esta conclusão reafirma a necessidade de pensar o professor em sua integralidade — como sujeito histórico, relacional e espiritual — cuja permanência e desenvolvimento dependem tanto de sua orientação existencial quanto das condições concretas que a sociedade e as instituições oferecem para que essa direção possa se sustentar ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender o projeto de vida de professores que atuam em uma escola confessional católica, analisando de que modo esse projeto se revela, se configura em diferentes domínios da vida e se articula com o desenvolvimento profissional docente. Ancorada na Logoterapia de Viktor Frankl, no conceito de projeto de vida de William Damon e nas contribuições teóricas sobre desenvolvimento profissional docente, a pesquisa buscou ultrapassar abordagens descritivas ou instrumentalizadas da docência, assumindo uma perspectiva fenomenológica voltada à compreensão dos sentidos descobertos na experiência vivida.

O percurso investigativo evidenciou que o projeto de vida docente não se apresenta como uma construção subjetiva arbitrária, nem como um ideal abstrato projetado para o futuro, mas como uma orientação existencial que se revela na relação concreta com a prática educativa. À luz da Logoterapia, foi possível afirmar que os professores não atribuem sentido à docência, mas o descobrem nas situações cotidianas do trabalho educativo, nas relações estabelecidas com os estudantes, na responsabilidade assumida frente à formação humana e nas exigências éticas que emergem da realidade escolar. O sentido, portanto, manifesta-se como possibilidade objetiva oferecida pela vida, à qual o docente responde de forma livre e responsável.

Os resultados da pesquisa indicaram que os projetos de vida dos professores investigados apresentam características centrais do conceito de projeto de vida proposto por Damon, tais como relativa estabilidade ao longo do tempo, centralidade na organização das escolhas, motivação orientada para além do eu e envolvimento em ações concretas. No entanto, é importante considerar algumas nuances observadas nas narrativas analisadas. Nos casos de Spes e Lumiar, por exemplo, percebe-se que determinadas características associadas ao *purpose* aparecem de forma menos estruturada ou explicitamente formulada em termos de projeção de longo prazo. Nessas narrativas, o sentido que orienta a trajetória parece manifestar-se mais fortemente no modo como vivem e significam suas experiências no presente do que na elaboração de objetivos futuros claramente delineados. Essa observação não invalida a presença de elementos do *purpose*, mas evidencia que tais características podem assumir configurações distintas nas trajetórias docentes, manifestando-se por vezes como compromissos vividos no cotidiano e sustentados por valores e relações significativas. Esses projetos não se restringem à esfera pessoal, mas se desdobram em compromissos éticos pessoais, sociais e profissionais, evidenciando que a docência é compreendida como espaço privilegiado de realização de valores

e de impacto no mundo. Tal compreensão reforça a aproximação teórica entre Damon e Frankl, especialmente no que se refere à noção de autotranscendência.

Ao analisar os domínios nos quais os projetos de vida docentes se configuram, a pesquisa revelou a centralidade do trabalho docente, fortemente articulado à espiritualidade, à família e ao compromisso social. No contexto da escola confessional católica, a tradição educativa da Igreja constitui um elemento presente no ambiente institucional e dialoga com uma compreensão mais ampla da formação humana. Conforme destacado anteriormente, os documentos da Igreja propõem uma educação integral, voltada à promoção da dignidade da pessoa e ao desenvolvimento pleno do sujeito. Essa perspectiva converge com abordagens educacionais que valorizam a abertura ao sentido da vida e o reconhecimento das dimensões humanas que atravessam a experiência educativa. Nessa direção, a escola pode constituir um espaço que favorece a descoberta de sentidos na experiência educativa e na própria trajetória docente. As narrativas analisadas, porém, indicam que essa dimensão não se manifesta de forma homogênea entre os participantes, aparecendo com maior ou menor centralidade nas trajetórias dos professores.

A pesquisa também evidenciou tensões significativas na vivência da docência. Embora fonte de sentido, ela pode gerar sobrecarga e desequilíbrios entre vida profissional e pessoal, especialmente diante de condições institucionais adversas. As narrativas dos participantes permitiram problematizar discursos idealizados da docência como vocação ou missão, quando estes são utilizados para naturalizar o sofrimento docente ou deslocar responsabilidades estruturais para o indivíduo. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a importância de uma leitura crítica do projeto de vida, que reconheça sua potência existencial sem ignorar os limites impostos pelas condições concretas do trabalho docente.

A articulação entre projeto de vida e desenvolvimento profissional docente revelou-se um dos principais aportes desta investigação. Os resultados indicaram que o projeto de vida atua como elemento organizador da identidade profissional, contribuindo para a permanência na carreira, o engajamento pedagógico e a resiliência frente às adversidades. Tal constatação converge com autores que compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, não linear e situado, atravessado por dimensões pessoais, coletivas, institucionais e políticas. O projeto de vida, nesse sentido, não substitui políticas de formação e valorização docente, mas pode potencializar processos de reflexão, autoformação e compromisso profissional quando articulado a contextos institucionais favoráveis.

A pesquisa também permitiu compreender que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma dissociada da história de vida e das experiências existenciais dos

professores. Ao contrário, os projetos de vida se constroem e se reconfiguram ao longo da trajetória profissional, em diálogo constante com as mudanças contextuais, as exigências institucionais e as experiências pessoais. Essa compreensão reforça a necessidade de abordagens formativas que considerem o professor em sua integralidade humana, superando visões reducionistas centradas exclusivamente em competências técnicas ou resultados mensuráveis.

No campo da educação, esta dissertação contribui ao evidenciar que a escola pode se constituir como um espaço fecundo para a descoberta de sentido na trajetória de professores, na medida em que reconhece a dimensão humana, relacional e existencial que atravessa o exercício da docência. Os resultados indicam que a experiência educativa não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve também a possibilidade de encontro com valores, responsabilidades e sentidos que orientam a vida pessoal e profissional dos educadores. Nesse horizonte, torna-se fundamental que as instituições educativas assumam, de forma crítica e responsável, o cuidado com seus docentes, reconhecendo que a missão educativa exige condições dignas de trabalho, espaços de escuta, formação continuada e valorização profissional.

No caso específico da educação confessional católica, essa perspectiva encontra particular ressonância, uma vez que sua tradição pedagógica propõe a integração entre fé, cultura e vida e defende uma formação integral da pessoa. Nesse sentido, a atenção ao projeto de vida revela-se especialmente congruente com a proposta educativa dessas instituições, que são chamadas a promover não apenas a formação dos estudantes, mas também o cuidado humano e profissional daqueles que educam.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de um protocolo de análise inspirado no método de Stanford, articulado à perspectiva fenomenológica, mostrou-se adequada para a investigação do projeto de vida docente, ao permitir uma leitura aprofundada das narrativas e a emergência de sentidos a partir da própria experiência vivida dos participantes. O uso de pseudônimos, inspirados na língua latina, contribuiu para a preservação da identidade dos participantes e para o aprofundamento semântico da análise, reforçando a coerência entre método, teoria e interpretação.

Como contribuição teórica, esta dissertação amplia o diálogo entre Logoterapia, projeto de vida e desenvolvimento profissional docente. Ao articular esses referenciais, o estudo oferece subsídios para compreender a docência não apenas como função profissional, mas como espaço de descoberta de sentido, realização de valores e compromisso ético com o outro e com a sociedade.

No que se refere às contribuições práticas, os resultados desta pesquisa podem subsidiar reflexões institucionais sobre políticas de formação continuada, acompanhamento docente e construção de ambientes escolares que favoreçam a integração entre projeto de vida e desenvolvimento profissional. Reconhecer o projeto de vida do professor como dimensão constitutiva de sua prática pode contribuir para o fortalecimento da identidade docente, para a promoção do bem-estar e para a construção de uma educação mais humana e significativa.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limites, próprios de um estudo qualitativo realizado em um contexto específico e com um número restrito de participantes. Entre esses limites, destaca-se o perfil dos professores entrevistados, em sua maioria situados em etapas mais avançadas da carreira docente, o que pode influenciar a forma como narram seus projetos de vida, uma vez que tais projetos tendem a ser reinterpretados à luz de trajetórias já consolidadas. Assim, outras investigações que incluam professores em diferentes momentos da carreira — especialmente no início da docência — poderão oferecer novas perspectivas sobre a configuração e o desenvolvimento desses projetos. Além disso, o estudo foi realizado em uma escola confessional católica, cujas características institucionais e culturais pode constituir um contexto específico de experiência docente. Nesse sentido, futuras pesquisas poderiam ampliar a investigação para outros contextos educacionais.

Conclui-se, portanto, que o projeto de vida dos professores investigados se configura como uma orientação existencial descoberta na prática docente, sustentada pela busca de sentido, pela autotranscendência e pela responsabilidade. Compreender essa dimensão é fundamental para pensar a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização do professor, especialmente no contexto da educação confessional católica, chamada a ser espaço de esperança, humanização e compromisso com a dignidade de toda pessoa.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, K. C. do R. S. **Projeto de vida de professores da educação profissional: trajetória e formação docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra/ Portugal Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª edição, 2020.

AQUINO, Thiago (Org.). **Logoterapia e educação: fundamentos e práticas**. São Paulo: Paulus, 2010.

ARAÚJO, U. F. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais** /

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BASTOS, Cleverson C. B. C. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise do fenômeno situado: algumas contribuições. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 442-451, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/156/93>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRONK, Katherine C. A grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, v. 27, n. 1, p. 78-109, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0743558411412958>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRUZZONE, Daniele. **Educar para o sentido: fundamentos da logoterapia na educação**. São Paulo: Paulus, 2008.

BUENO, Eduardo R. A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003. p. 9-42.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BUNDICK, M. Pursuing the good life: na examination of purpose, meaningful emgagement, and psychological well-beingin emerging adulthood. Dissertations. **Stanford Digital Repository** Universidade de Stanford, 2009. Disponível em: <https://coa.stanford.edu/publications/pursuing-good-life-examination-purpose-meaningful-engagement-and-psychological-well-bei>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. Declaração **Gravissimum Educationis**: sobre a educação cristã. In: COSTA, Lourenço (coord.). **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007. p. 321-338.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE, 5. **Documento de Aparecida**. 5. ed. São Paulo: Paulinas; Paulus; Brasília: CNBB, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência e condições de trabalho na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 609-624, 2013.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAMON, William. **O que jovens querem da vida? Como professores e pais podem motivar e orientar adolescentes**. São Paulo: Summus, 2019.

D'ANGELO, HERNADEZ. O.S. La formacion de los Procyetos de Vida de los indivíduos: un necesidad social. **Revista cubana de Psicologia**. La Habala.v. III, nº2. 1986. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** Tradução de Maria José J.G. de Almeida. São Paulo, SP: Moraes, 1992.

DANZA, Hanna Cebel **Projeto de vida e Educação Moral**: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p 1-18, 2020.

FERREIRA, N. S. C. **Desenvolvimento profissional docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 2007.

FREITAS, M. L. **Pedagogia do sentido**: contribuições de Viktor Frankl para a Educação, 1ª Edição, Editora - IECVF, Ribeirão Preto: SP, 2017.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia para todos: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva**. Petrópolis: Vozes, 1990.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 2005.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 38ª ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2015.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e Sentido da Vida: Fundamentos da Logoterapia e Análise existencial**, 7 ed., Tradução: Alípio Maia de Castro, Editora Quadrante: São Paulo, 2019.

FRANKL, V. E. **Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia**, Zahah Editores, Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. Educ. Soc., 2010 31(113), p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf> Acesso em: 15 jul. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010, p.74

GILES, Thomas Ransom. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1975.

GREENING, Thomas. **Psicologia existencial-humanista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOTO, T. A. **O fenômeno religioso: a fenomenologia em Paul Tillich**, São Paulo, Paulus, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1900.

HOLANDA, A. **Fundamentação fenomenológica da pesquisa no vivido**. In: I. COSTA, A.; HOLANDA, A.; MARTINS, M; TAFURI, I. (Orgs.), **Ética, linguagem e sofrimento** (p.171-183). Brasília: Abrafipp, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação do século XXI**. Porto Alegre:ARTMED,2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPARIC, Zeljko. **Ética e finitude**. São Paulo: EDUC, 2004.

JOÃO PAULO II (promulgação). **Código de Direito Canônico**. Promulgado por João Paulo II, Papa. São Paulo: Loyola, 2001.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1999.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1981.

NÓVOA, A. **Formação de professores: para uma mudança educacional**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

PENHA, João da. **O que é existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf Acesso em: 15 jul. 2024.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: 2014.

RICHIT, A. Estudos de Aula na perspectiva de Professores Formadores. **Revista Brasileira de Educação**, v.62, n.3, p.1-24, 2020.

SANTOS, D. M. B. dos. **Projeto de vida e educação**. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/q3b8GWpZ5SXqVnzK9TsmnDF/?lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, D. M. B. dos; PINHEIRO, V. **Projeto de vida e formação docente**. 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SPANOUDIS, Solon. **Introdução em Heidegger**. São Paulo: Duas Cidades, 1981

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIELE, M. E. B., AHIERT, A. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento**, 2013.

UNIVERSIDADE DE STANFORD. **Youth Purpose Project: Coding Manual**. Stanford University, 2008.

VATICANO. **Gravissimum Educationis**. Roma, 1965.

VATICANO. **Documento de Aparecida**. 2007.

XAVIER, D. A educação como missão da Igreja no Magistério eclesial. *In*: FIGUEIRA, E.; JUNQUEIRA, S. **Teologia e Educação**: educar para a caridade e a solidariedade. São Paulo: Paulinas, 2012.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes **A psicologia do sentido da vida** (2ª ed.). São Paulo, SP: Vide Editorial. 2013.