

O conceito de projeto de vida e a formação de professores de ciências

Concept of life project and the training of science teachers

Bianca Alves Pereira

Universidade Federal de São Paulo
alves-pereirabs@hotmail.com.br

Sabrina Alves Pereira

Universidade Federal de São Paulo
sabrinaalves.unifesp@gmail.com

José Alves da Silva

Universidade Federal de São Paulo
josealves.unifesp@gmail.com

Resumo

Investigamos a concepção de projeto de vida de licenciandos em ciências. Para tanto, fizemos um levantamento bibliográfico associando pós-modernidade com projeto de vida. Em seguida, oferecemos um curso de extensão intitulado “A docência em ciências como projeto de vida” a estudantes de graduação de uma universidade federal da grande São Paulo. Fizemos uma pesquisa qualitativa cujos instrumentos foram a análise do diário de bordo de um dos pesquisadores, um questionário, análise de uma redação sobre como seria o projeto de vida de cada um desses estudantes e entrevistas individuais semiestruturadas com três desses. Ao final, os estudantes pareciam ter incorporado um conceito de projeto de vida mais amplo, no qual um planejamento e uma reflexão acerca dos passos a serem tomados, baseados em princípios e não somente em conjecturas, parecem-lhes ser a tônica, de modo que a docência em ciências aparece-lhes em um rol maior de complexidade.

Palavras chave: projeto de vida, sociedade pós-industrial, formação inicial de professores.

Abstract

We investigate the design of a life of prospective science teachers. Therefore, we did a literature associating the discussion of postmodernity with the project life. Then, we provide an extension course entitled "Teaching science as a life project" to graduate students from a large São Paulo federal university. We did an analysis of the diary of one of the researchers, a qualitative research through a questionnaire, writing an essay about how the project would be living in each of these students and conducting semi-structured interviews with three of these. At the end of the course, students seemed to have a built-in design concept of life broader, in which planning and reflection about the steps to be taken, based on principles and not only on conjecture, appear them to be the keynote of so that the teaching of science appears to them in a role of greater complexity.

Key words: project life, post-industrial society, initial teacher training.

O conceito de projeto de vida e a formação de professores de ciências

Justificativa

De acordo com estudiosos (LIPOVETSKY, 2002; SILVA, 2011), são características da sociedade pós-industrial (também conhecida como pós-modernidade): a valorização excessiva do mundo do trabalho e do consumo, a superficialidade das relações, a incapacidade da reflexão individual, a rapidez das informações, a não valorização das tradições e o culto à novidade, a falta de um planejamento de vida devido à inexistência de razões para viver (as que existem, confundem-se com aquisições ligadas ao mundo econômico, sobretudo ao consumo) etc. Diante dessa sociedade, Gatti (2009) aponta a reconstrução da imagem social do professor e de um ideal de coletividade como um dos grandes desafios para melhorar a atratividade da carreira docente:

Um bom exemplo é o processo de individualização contemporâneo que se reflete nas próprias escolhas profissionais dos jovens, que tomam a si toda a responsabilidade para fazer uma escolha “acertada”, conseguir um bom emprego e ter sucesso profissional. Mais ainda, a construção social de uma carreira de sucesso lhes passa a ideia de que esse percurso deve ser totalmente individualizado. Ora, se a profissão docente exige, em si mesma, a inclusão do outro, a própria opção por essa carreira pode ser desestimulada por esse processo. Seu sucesso depende e claramente do outro, de seus alunos. (p. 70).

Por outro lado, as dificuldades da carreira, sobretudo no que tange às más condições de trabalho, baixa remuneração e dificuldades para lidar com crianças e adolescentes contemporâneos (a questão da indisciplina) são explicitadas o tempo todo na grande mídia e nos circuitos sociais, muitas vezes de forma acrítica, quase que “vitimizand” o professor, de modo que as questões mais complexas inerentes ao saber profissional da docência são colocadas no patamar da inviabilidade, em que há pouco a se fazer, além de lamentar-se ou acreditar em um dom mágico (vocação) para enfrentar a situação. A discussão de estratégias para minorar esse quadro desfavorável quase sempre vem associada exclusivamente a melhorias nessas condições e, de certa maneira, apresentam alguma evolução quando aplicadas (CAMARGO & JACOMINI, 2011). Mas é razoável supor que, por si mesmas, não enfrentam as questões de fundo ligadas à sociedade pós-industrial. A discussão de projeto de vida, associada ao necessário enfrentamento dos desafios da sociedade pós-industrial, pode trazer elementos novos à compreensão da docência em nossa época.

O conceito de projeto de vida

Alguns estudiosos definem projeto de vida como algo que:

[...] tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na intersecção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial. (NASCIMENTO, 2006, p. 58).

Em um primeiro estudo (SILVA, ALVES-PEREIRA & ALVES-PEREIRA, 2013), elencamos algumas das dimensões que podem ser importantes para construção de um bom projeto de vida. Esse estudo foi efetuado a partir de uma categorização em dimensões, as quais sintetizavam ações e atitudes que poderiam ser utilizadas para enfrentar algumas das

problemáticas da sociedade pós-industrial, obtidas a partir de leitura de autores como Menezes (2009; 2010), Lipovetsky (2002), Amaral (2003) e Silva (2008). Uma síntese dele encontra-se na tabela a seguir.

Dimensões	Explicação
“Si mesmo”	abrange os fatores relacionados ao autoconhecimento, à capacidade de reflexão sobre si mesmo, ao desenvolvimento da subjetividade e ao respeito à singularidade (longe de ressaltar o egoísmo e o narcisismo exagerado, portanto).
Afetividade	abarca as formas pelas quais o sujeito desenvolve sua afetividade, a qual não está restrita à interação com outras pessoas; pode estar relacionada, por exemplo, ao afeto com o conhecimento (algo que parece muito importante para quem escolhe ciências).
Trabalho	refere-se aos elementos presentes na escolha e no desenvolvimento da carreira profissional.
Sociabilidade	fazem parte dessa dimensão as questões relacionadas à família; à vida escolar; à vida em comunidade (incluindo igrejas, empresas, etc.), aos lazeres coletivos (idas a bares, restaurantes, shows); à postura política; etc.
Corpo	abarca as questões relativas às formas pelas quais o sujeito lida com seu próprio corpo, de modo especial aos cuidados com sua saúde física e mental e com sua sexualidade.
Lazer	trata-se de questões referentes à ludicidade, igualmente presentes em todo o ser humano. Um bom projeto de vida deve, portanto, abarcar elementos relacionados a essa dimensão, tais como brincadeiras, esportes, festas, senso de humor.
Inquietude	são relacionadas a essa dimensão as tristezas (com ou sem motivo), as dúvidas existenciais, a insatisfação da espécie, as inseguranças, as angústias etc.
Transcendência	compreende as questões ontológicas mais relacionadas à religiosidade (não podendo aqui ser confundida com religiões; assumimos que os ateus e agnósticos, de certa maneira, também lidam com essas questões) ou a grandes questões da ciência, do futuro, do papel do acaso, etc.

Tabela 1: Dimensões da vida

Considerando-se todas essas dimensões, neste trabalho buscamos ter indícios sobre qual seria a concepção de projeto de vida de estudantes que querem fazer da docência em ciências uma parte importante de seus projetos de vida.

Metodologia

Após o estudo acerca da sociedade pós-industrial em associação com o projeto de vida, foi elaborado um curso de extensão por um pesquisador da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), também responsável por sua implementação, dentro de uma semana organizada pelos estudantes para discutir carreiras. Tal curso, intitulado “A docência em ciências como projeto de vida”, foi presencial, ocorrido no mês de outubro de 2011 com carga horária de oito horas e era aberto a estudantes da Unifesp de graduação em geral, mas com foco em estudantes do curso de licenciatura em ciências. Foram utilizados como recursos didáticos a audição de músicas e de poesias que versavam sobre algumas das possíveis dimensões do projeto de vida, textos de aprofundamento teórico, discussões em grupo, debates e aulas expositivas. Ao final de cada aula, o pesquisador registrava suas impressões (“diário de bordo”). Para a nossa investigação, fizemos uma pesquisa qualitativa,

desenvolvida em três momentos:

- i. imediatamente ao final do curso, quando os estudantes responderam a um questionário estruturado e padronizado, composto por duas questões qualitativas (questões 1 e 2, vide tabela 2). Tivemos 33 questionários respondidos neste momento, com estudantes de dezessete a quarenta anos, havendo predomínio da faixa entre dezoito e vinte anos.
- ii. análise de uma redação na qual cada um dos estudantes do curso discorria sobre qual gostaria que fosse seu projeto de vida, entregue duas semanas após o término do curso. Nesta etapa, foram coletadas dezesseis redações. Para este momento, queríamos observar como as dimensões poderiam estar sendo concatenadas pelos estudantes, bem como quais dimensões acabaram sendo priorizadas mais fortemente depois de certo tempo do curso.
- iii. e para maior aprofundamento, após um ano do curso foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com três desses estudantes, selecionados a partir de suas participações e pela dissertação que produziram. Buscamos ter indícios mais pormenorizados sobre a concepção manifestada em suas dissertações, bem como do quanto daquela discussão tinha permanecido após esse considerável intervalo de tempo. Dentre os estudantes selecionados para a entrevista individual, há a Beatriz (nome fictício, assim como os demais), 21 anos, cursando o quarto ano de bacharelado em ciências biológicas, a qual estagiava numa escola como auxiliar do professor, apresentando grande interesse pela carreira docente; Alberto com 19 anos, cursando o segundo ano da licenciatura em ciências e Caroline, 20 anos, do terceiro ano do mesmo curso de Alberto. Esses alunos foram escolhidos devido ao forte interesse nas discussões sobre projeto de vida e docência e pela relação de alegria e prazer que pareciam ter com o conhecimento científico.

Os dados obtidos por meio desses instrumentos foram bastante ricos e diversos, de modo que acabamos por fazer recortes. Nosso primeiro movimento consistiu em reler o diário de bordo e classificar as respostas obtidas nos questionários de acordo com as dimensões citadas anteriormente. Queríamos observar como era a concepção dos estudantes sobre projeto de vida antes e depois do curso, bem como sua avaliação sobre ele. Para o caso das redações, mapeamos os momentos em que essas dimensões apareciam e a ênfase que os nossos entrevistados davam a elas, de acordo com a classificação em dimensões, além de tentarmos minimamente compreender como essas dimensões se concatenavam. O presente trabalho está focado na análise dessa classificação. Nossa única exceção ocorreu para as entrevistas individuais, as quais não foram categorizadas, ainda que tenham sido importantes e decisivas para a fundamentação da nossa análise.

Resultados

Da leitura do diário de bordo, ficou nítida a sensação de que, nos primeiros momentos do curso, prevalecia a concepção de que um projeto de vida confundia-se quase que exclusivamente com um planejamento de carreira, no qual seu desenvolvimento media-se unicamente pela ascensão profissional, pela aquisição de bens de consumo e pelo cumprimento de etapas da vida aparentemente “naturalizadas”, como casar e ter filhos.

Entretanto, já após o curso, parece ter havido uma modificação dessa visão. A tabela 2, a seguir, apresenta a quantidade de dimensões citadas pelos estudantes nas duas primeiras etapas da pesquisa. Os estudantes citaram mais de uma resposta para uma mesma questão, de modo que, dos 33 questionários recolhidos, houve 165 citações e no caso das 16 redações, houve 102 citações.

Dimensões	Questões				Redações	
	1. Fatores a serem considerados para a construção de um bom projeto de vida.		2. Significado da escolha da docência em ciências como projeto de vida.			
	Nº de citações	%	Nº de citações	%	Nº de citações	%
"Si mesmo"	28	25	4	7	13	13
Afetividade	13	12	34	63	30	28
Trabalho	17	15	2	4	6	6
Sociabilidade	7	6	4	7	13	13
Lazer	0	0	0	0	3	3
Inquietude	10	9	4	7	18	18
Transcendência	7	6	1	2	14	14
Equilíbrio em todas as dimensões	5	5	0	0	3	3
Indefinido	24	22	5	10	2	2
Total	111	100	54	100	102	100

Tabela 2: Citações classificadas em dimensões

A tabela 3 a seguir, apresenta exemplos de respostas referentes as três etapas da pesquisa:

Dimensões	Citações
"Si mesmo"	<p><i>"Significa considerar grande parte da sua singularidade para que os caminhos profissionais sejam (sic) de acordo com os ideais de transformação humana."</i> (resposta extraída de uma redação)</p> <p><i>"... se você trabalhar a [dimensão] de "si mesmo", você dá conta de todas as outras."</i> (resposta extraída de uma entrevista)</p>
Afetividade	<p><i>"Como professor, terei a oportunidade de aumentar a quantidade de pessoas interessadas no conhecimento."</i> (resposta extraída de uma entrevista)</p>
Trabalho	<p><i>"Acredito que docência seja uma boa profissão, já que com ela você não fica preso a uma produção."</i> (resposta extraída de uma redação)</p>
Sociabilidade	<p><i>"Sentir que estou fazendo algo para a humanidade."</i> (resposta extraída do questionário)</p>
Lazer	<p><i>"... ainda me dá a segurança de ter meus momentos, em finais de semana, feriados, e claro minha férias..."</i> (resposta extraída de uma redação)</p>
Inquietude	<p><i>"Gosto dessa carreira também, por não ser nenhum pouco monótona, há dias bons e ruins, mas é garantido que nenhum é igual a outro..."</i> (resposta extraída de uma redação)</p>

Transcendência	<i>“... ser docente é ter algo novo todos os dias mesmo que se planeje cada instante...”</i> (resposta extraída de uma redação)
Equilíbrio em todas as dimensões	<i>“Os profissionais [...] não tem (sic) noção dessas dimensões e de como elas podem o ajudar a desenvolver melhor o trabalho e a estar bem consigo e sua escolha.”</i> (resposta extraída de uma redação)

Tabela 3: Algumas respostas extraídas dos questionários, redações e entrevistas

Verificamos, pelas tabelas 2 e 3, que houve um deslocamento da ênfase excessiva dada à dimensão do trabalho descrito pelo diário de bordo do pesquisador, de modo que as outras dimensões passaram a ser consideradas na construção de projetos de vida. No caso das questões e das redações, a ênfase à questão da afetividade aparece como a principal, sendo a segunda mais citada as questões ligadas à inquietude.

A tabela a seguir apresenta algumas das respostas obtidas pelas entrevistas:

Questões	Respostas
O que é projeto de vida?	Beatriz: <i>“... acho que ter alguma meta [...] ter algum objetivo na vida.”</i> Alberto: <i>“... eu definiria como um plano do que você deseja fazer...”</i> Caroline: <i>“... algumas metas que você pode colocar para sua vida..”</i>
Você incluiria a carreira docente em seu projeto de vida?	Beatriz: <i>“Eu fui vendo que uma forma de amar as ciências e fazer ciência é ser professora, é passar isso para as pessoas [...] por que não formar cientistas?”</i>
Por que você escolheu licenciatura em ciências?	Alberto: <i>“Falaram bem de Diadema, claro, bem da [nome da universidade] também. Era mais próximo de casa também. Minha mãe é professora [...] e meu pai é professor [...] Gostei da proposta do curso. Era algo que eu gostava, de explicar as coisas para os outros e que os outros entendessem.”</i> Caroline: <i>“acredito que docência seja uma boa profissão, já que com ela você não fica preso a uma produção.”</i>
O que é ser educador hoje?	Beatriz: <i>“... educar não é só passar o conteúdo...”</i> Alberto: <i>“Um bom educador é aquele que sabe transmitir o conhecimento [...] tem que gostar e saber o que está fazendo...”</i> Caroline: <i>“Acho que o docente [...] tem que ter um algo a mais para ele estimular os alunos deles correr (sic) atrás das coisas, de conhecimento também...”</i>

Tabela 4: Algumas respostas extraídas das entrevistas. Cada uma das entrevistas durou cerca de duas horas, de modo que há aqui apenas um brevíssimo recorte delas.

Análises

Observamos que os estudantes pesquisados consideraram que ser educador, além do domínio do conhecimento, está relacionado ao ato de lidar com pessoas. Logo, a significativa escolha da dimensão da afetividade em todas as etapas da pesquisa parece associada à necessidade de que um bom exercício da profissão deve primar, pelo gosto em lidar com seres humanos (“Ensinar exige querer bem aos educandos”, nas palavras de Freire (1996, p. 90)). No caso particular dos estudantes de ciências, deve-se gostar, também, de conhecimento. Talvez venha daí a frase extraída da redação de uma estudante: *“como professor, terei a oportunidade de aumentar a quantidade de pessoas interessadas no conhecimento”*.

É preciso deixar claro que a dimensão da afetividade presente aqui não parece, portanto, desprovida da profissionalidade da profissão, ou seja, não aparece com o tom de sacerdócio ou de dom, e nem está desassociada do conhecimento, como se, para ser professor, bastasse tratar com afeto os alunos. Parece que os estudantes destacaram a necessidade de conhecimento técnico e preparo profissional para lidarem com a afetividade como elemento dos mais fulcrais em sua carreira profissional, de modo a conseguirem seu objetivo: o de ensinar ciências. A valorização, também, da dimensão de “si mesmo” pode ser justificada por uma resposta obtida na análise dos questionários, em que se afirma que escolher a docência em ciências como projeto de vida *“significa considerar grande parte da sua singularidade para que os caminhos profissionais sejam (sic) de acordo com os ideais de transformação humana”*. Portanto, longe de ser ou fomentar um sentimento de egoísmo ou de individualismo, a dimensão de “si mesmo” sugere um maior respeito à singularidade, a qual, segundo os estudantes, deve prevalecer sobre os contextos econômicos e conjecturas ora vigentes.

Como reflexo da sociedade pós-industrial na carreira docente, a dimensão do trabalho é generalizada no senso comum de que “trabalhar demais é bom”; ou de que a medição do progresso de vida necessariamente está relacionada à progressão profissional ou ao acesso a consumo de bens materiais e serviços cada vez mais valorizados. Contudo, sabendo da importância de se contemplar mais dimensões que a profissional, Caroline afirmou: *“... se você trabalhar a [dimensão] de “si mesmo”, você dá conta de todas as outras”*. Parece, portanto, uma outra maneira de ver a vida, dissociada do papel de máquina de uma engrenagem industrial a qual todos temos que nos submeter indistintamente e sem criticidade. A afirmação *“acredito que docência seja uma boa profissão, já que com ela você não fica preso a uma produção”* também aparece nesse sentido.

A significativa ênfase dada à dimensão social por todos os entrevistados aparece na importância que os pesquisados dão à necessária interação com o outro (no caso, o aluno) como parte indissociável da carreira docente, já destacado por Gatti (2009). Dessa maneira, o entrevistado reconhece a docência como uma área na qual o produto final não é um bem material tangível, mas um elemento que visa o enriquecimento cultural e afetivo do aluno, visualizado por meio de suas mudanças de ações e de pensamentos. Considerando que esta ação dá-se por meio da apropriação do conhecimento científico, parece ter ficado claro, também, o papel do educador de ciências como propagador/defensor/perpetuador desse conhecimento para as diversas gerações, de modo a garantir sua construção histórica (*“... uma forma de amar as ciências e fazer ciência é ser professora, é passar isso para as pessoas [...] por que não formar cientistas?”*).

Nas entrevistas individuais, Caroline destacou a concepção do quão difícil é a carreira docente. Algo positivo, visto que, para muitos, para ser docente, o domínio do conteúdo a ser ministrado bastaria por si só. O elemento da complexidade é, portanto, algo a ser considerado no projeto de vida de qualquer pessoa que queira ser docente: não se está escolhendo uma carreira eminentemente técnica, nas quais as regras, situações e ações são sempre as mesmas. Portanto, há que se ter preparo efetivo para essa complexidade.

É importante observarmos que as dimensões da inquietude e da transcendência foram citadas com relativa importância pelos entrevistados. Trata-se de algo positivo, posto que elas são quase sempre ignoradas em qualquer discussão acerca da formação de professores. Ao indicarem essas dimensões, os estudantes parecem apontar para um aumento de sua humanização como meta de seus projetos de vida. O desafio maior passa a ser, então, o de associar essas dimensões às aulas de ciências. Por isso, urge tornar mais abrangente a visão das ciências como uma construção humana, que existe porque há seres humanos, de modo que grandes questões, em especial as de natureza ontológica (Quem somos? Para onde vamos? De

onde viemos?) ou mesmo transcendentais (Existe o acaso?) estão diretamente relacionados aos conhecimentos científicos.

Conclusão

Constatamos que os estudantes ampliaram seu olhar para a sua concepção de projeto de vida, posto que, inicialmente, quase sempre restringiam-no a escolha da carreira em ciências como uma forma de obter emprego, entrar mais facilmente na universidade ou de encará-la como uma missão ou sacerdócio, com o agravante de haver uma vitimização do professor diante dos alunos indisciplinados e das más condições de trabalho e remuneração. Os estudantes passaram a apresentar uma visão da tarefa educativa mais ampla, no qual a humanização das relações escolares, inclusive com o conhecimento, especificamente o de ciências, passou a ser tarefa das mais urgentes na docência, indo além de se verem como transmissores de conhecimentos ou de reprodutores/escolhedores de recursos e estratégias didáticas. Dessa forma, parecem ter incorporado um conceito de projeto de vida, no qual um planejamento e uma reflexão acerca dos passos a serem tomados, baseados em princípios sérios e consistentes e não somente em conjecturas, parecem-lhes ser a tônica. Em sendo esses princípios aqueles provenientes de sua condição humana, em sua multiplicidade de dimensões, a discussão de projeto de vida para estudantes de licenciaturas em Ciências pode ampliar-lhes não somente a sua compreensão do papel docente, mas a sua visão da vida.

Referências

- AMARAL, M. **A atualidade da noção do regime do atentado para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência: proposição de um debate sobre a constituição da subjetividade na pós-modernidade**. São Paulo: Mimeo, 2003.
- CAMARGO, R.; JACOMINI, M.A. **Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais**. Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996), v. 14, p. 129-166, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreiradocente.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2012.
- LIPOVETSKY, G. **A Era do vazio**. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. São Paulo: Antropos, 2002.
- MENEZES, L.C. O ato de ensinar e a condição humana. **Nova Escola**, v. 223, p. 114, 2009.
- _____. As perguntas que geram projetos. **Nova Escola**, v. 229, p. 90-90, 2010.
- NASCIMENTO, I.P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, vol.12, no.12, p. 55-80, 2006.
- SILVA, J.A. **Compromisso e paixão: o universal e o singular na boa escola pública**. Tese de doutorado. 334f. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- _____. A sociedade pós-industrial e os objetivos do Ensino Médio e do Ensino de Física. In: **Encontro de Físicos 2011 - XIII EPEF - Encontro de pesquisadores em Ensino de Física, 2011**, Foz do Iguaçu-PR. Encontro de Físicos 2011, 2011.
- SILVA, J.A.; ALVES-PEREIRA, S.; ALVES-PEREIRA, B. A docência em Ciências-Física como parte do projeto de vida de licenciandos. In: **Anais do XX SNEF - Simpósio Nacional de Ensino de Física** (no prelo). São Paulo - SP: Sociedade Brasileira de Física, 2013.