

EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE PLENA: UM ENCONTRO ENTRE PROJETOS DE VIDA, VALORES E METODOLOGIAS ATIVAS¹

Beatriz Guedes de Seixas

Valéria Arantes²

Introdução

Neste trabalho teceremos relações entre duas investigações envolvendo professores brasileiros e projetos de vida. A primeira investigação se deu ao longo do curso de mestrado da autora, na qual aplicou um questionário a respeito dos valores e projetos de vida a professores brasileiros em exercício. A segunda pesquisa ocorreu por meio da documentação de percepções relatadas espontaneamente por docentes participantes de uma formação, cuja temática central foi o conceito de Projetos de Vida e estruturou-se em princípios de Metodologias Ativas de Aprendizagem.

A investigação dos projetos de vida de professores compôs o problema de pesquisa da dissertação intitulada “Projetos de vida de docentes: Um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento” (Seixas, 2022). Concluído em dezembro de 2022, o trabalho explora a temática até então pouco discutida mas com crescente relevância, principalmente com o conceito de Projetos de Vida cada vez mais presente nas escolas brasileiras a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O cenário das escolas também justifica a busca dos docentes por formações que lhes possibilite trabalhar com Projetos de Vida em sala de aula, compreendido pela BNCC como o eixo central em torno do qual deve ocorrer a organização das práticas escolares do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018). Diante não só necessidade de formações sobre Projetos de Vida mas também da urgência de repensarmos os conteúdos, práticas e relações educacionais como um todo, o Núcleo de Pesquisa em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com o Instituto Iungo, criaram programas de desenvolvimento profissional docente. Estes programas, oferecidos gratuitamente para professores da Educação Básica de escolas de todo o país, em modalidade a distância, são

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

² Vínculo institucional: Universidade de São Paulo

compostos por duas iniciativas: os cursos Repensando o Currículo e os cursos Ativar! Metodologias ativas por *Whatsapp*³.

O que diferencia cada proposta é a carga horária e a modalidade da formação. Oferecidos durante 10 semanas, os cursos do programa Repensando o Currículo (RC) são de atualização universitária e carga horária de 120 horas cada. Já os cursos do programa Ativar! são de extensão universitária e exigem 40 horas durante também 10 semanas letivas.

A primeira edição dos cursos Repensando o Currículo se deu no primeiro semestre de 2021, enquanto os cursos Ativar! iniciaram-se no primeiro semestre do ano seguinte. As temáticas dos cursos nas duas modalidades, são: 1) As linguagens nas práticas educativas (RC e Ativar!), 2) Ciências (RC e Ativar!), 3) Humanidades (RC e Ativar!), 4) Projetos de vida e cidadania (RC), 5) Projetos de vida e o Bom professor (Ativar!) e 6) Novas arquiteturas pedagógicas (Ativar!).

Neste trabalho discutiremos apenas resultados provenientes dos cursos 4 e 5, que trazem como tema central o conceito de Projeto de Vida e nos quais a autora assumiu o papel de tutora a partir do primeiro semestre de 2022, atuando em uma edição do programa Repensando o Currículo e em três edições do Ativar! desde então. Ao longo deste período, documentamos as mensagens de texto enviadas espontaneamente pelos concluintes dos cursos à tutora.

Projetos de Vida de professores brasileiros

O trabalho com Projetos de Vida nas escolas brasileiras ganha força com a BNCC e a implementação do Novo Ensino Médio. Ainda que essa mudança pareça sinalizar o reconhecimento da importância da temática, preocupamo-nos com os professores encarregados de atender tal demanda. O desenvolvimento e a construção dos projetos de vida de jovens no ambiente escolar passa pelo trabalho do professor, que inevitavelmente é influenciado pelos projetos de vida do profissional e pela maneira como o trabalho com a educação comparece em suas projeções.

Adotamos em nossos trabalhos a definição de projeto de vida elaborado por William Damon, que contempla os quatro elementos-chave do conceito segundo os estudos de Bronk (2014), a saber: compromisso (*commitment*), direcionamento ao objetivo (*goal-directedness*), significado pessoal (*personal meaningfulness*) e foco em impactar o mundo além de si mesmo (*the beyond-the-self component*). Nas palavras de Damon, "Projeto vital é uma intenção estável

³ Para mais informações, acesse <https://www.repensandocurriculo.org/>

e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 53).

Ainda que englobe projeções futuras, os projetos de vida fazem parte das ações diárias, dotando-as de sentido, dando o “porque” ao “como” as coisas são feitas. Os projetos de vida são organizadores e motivadores de tomadas de decisões e de engajamento com as atividades que fazem parte da concretização de um propósito maior. Incluir os projetos de vida nas escolas apresenta-se como relevante, entre outros motivos, por poder atuar na falta de motivação dos estudantes nas atividades escolares, que parece atrelada à falta de sentido no que é proposto a eles.

Além de impactar na motivação dos estudantes, a adoção de práticas escolares que vislumbrem contribuir na construção de projetos de vida éticos, inclui outros dois aspectos que merecem atenção. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que a construção de projetos de vida passa pela construção de valores, que deve ser estimulada nas escolas a partir de experiências intencionais, sistemáticas e frequentes. Para que esse estímulo ocorra da melhor forma, é necessário olharmos para os professores que realizam este trabalho.

Para que os educandos construam projetos de vida éticos é necessário [...] proporcioná-los a convivência com exemplos éticos e em espaços acolhedores, que lhes ofereçam cuidado e afeto, que proporcionem reflexão sobre suas atitudes e escolhas e que desperte alegria e bem-estar diante de suas ações. (Seixas, 2022, p. 41).

Diante da falta de estudos empíricos sobre os projetos de vida de docentes brasileiros, Seixas (2022) aplicou questionários a cem professores de escolas públicas. O questionário foi construído a partir de três instrumentos, traduzidos e adaptados de acordo com os objetivos da pesquisadora: o roteiro de entrevista elaborado pelo *Stanford Center on Adolescence* (Andrews et al., 2006), o roteiro de entrevista proposto por Malin (2018) e o *Claremont Purpose Scale* (Bronk, Riches & Managan, 2018). A coleta de dados foi realizada de forma online com o uso da ferramenta *SurveyMonkey*.

Para análise minuciosa e integral dos dados da pesquisa, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón et al., 1999) foi escolhida como instrumento teórico-metodológico, ao passo que abrange uma análise qualitativa, funcional e sem categorias prévias. Foram realizadas inúmeras leituras dos protocolos de cada participante, nos quais destacamos elementos que chamavam a atenção e/ou se repetiam. Reunimos em uma mesma categoria os participantes que apresentaram semelhanças, considerando principalmente os elementos que apresentavam maior centralidade nas projeções dos docentes. Em seguida foi

feita uma análise mais fina das categorias, buscando as relações e as implicações elaboradas por cada participante.

O que chamamos de categorias são, na verdade, os modelos organizadores do pensamento que um grupo de participantes elaboraram partindo da mesma situação e que se assemelham. Em alguns modelos, nos quais o elemento central era constante, compareceram também outros elementos relevantes para a organização do pensamento, que nos levaram à criação de submodelos para descrever os protocolos que apresentavam ainda mais semelhanças dentro do grupo maior.

Foram identificados cinco modelos de dinâmica de organização do pensamento acerca dos Projetos de Vida a saber: 1) Projeções frágeis; 2) Projeções centradas na aposentadoria; 3) Projeções centradas no compromisso social; 4) Projeções centradas na família e no trabalho com a educação e; 5) Projeções centradas no trabalho com a educação. Na Tabela 1 reunimos os modelos e submodelos, o número de participantes que aplicam cada um (representado por “n”) e as características de tais.

Tabela 1: Projetos de vida dos professores: elementos e características de cada modelo e submodelo

| Modelos | Submodelos | Características |
|--|--|---|
| Modelo 1: Projeções frágeis (n = 25) | Submodelo 1a: com elementos vagos e abstratos (n = 13) | Ausência de elementos que indiquem intenção em seguir na carreira docente, apesar de a maioria apontar aspectos da profissão que lhe agradam. Aparentemente a profissão não os desagrada a ponto de terem clareza e afirmarem que desejam desligar-se e seguir em outra área. No entanto, é possível que isto aconteça diante da ausência de projeções futuras (ou projeções vagas, precárias, insubistentes...). |
| | Submodelo 1b: com elementos diversos e desarticulados (n = 12) | Os docentes deste grupo não assumem que não pensam sobre o futuro e que vivem um dia de cada vez. Em vez disso, eles parecem listar os elementos que consideram importantes e não trazem os significados que atribuem a tais elementos. Nos casos em que os significados são identificados, não é possível definir uma centralidade entre os elementos trazidos nem uma relação entre desejos e ações. |
| Modelo 2: Projeções centradas na aposentadoria (n = 8) | - | São identificadas duas organizações diferentes que levam à aposentadoria: a organização dos professores que estão satisfeitos e sentem-se felizes na profissão e daqueles que estão insatisfeitos. Para o primeiro grupo, a aposentadoria é significada como algo natural. Para o segundo grupo, a aposentadoria é significada como uma desistência da profissão. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Modelo 3:</p> <p>Projeções centradas no compromisso social (n = 4)</p> | - | <p>A intenção de impactar positivamente o outro e a sociedade de forma geral é o elemento central nesta organização. Como a permanência na educação não aparece de forma clara nas suas projeções futuras, aqueles que aplicam esse modelo parecem significar o trabalho na área como um meio para se atingir tal fim ou não, já que podem fazê-lo por outra via .</p> |
| <p>Modelo 4:</p> <p>Projeções centradas na família e no trabalho com a educação (n = 17)</p> | - | <p>A família e o trabalho com a educação são elementos em comum para os professores deste modelo. Em alguns casos os dois elementos estão relacionados, ainda que essa conexão seja a partir da valorização do conhecimento e dos estudos. Os elementos também se relacionam quando a profissão é significada como um meio de se obter recursos financeiros para sustento da família. Para outros, os elementos aparecem desconectados. Um dos participantes compreende que a dimensão pessoal e profissional precisam estar integradas.</p> |
| <p>Modelo 5:</p> <p>Projeções centradas no trabalho com a educação (n = 44)</p> | <p>Submodelo 5a: trabalho com a educação com aperfeiçoamento profissional (n = 15)</p> | <p>Diferentes razões levam estes/as professores/as a planejarem cursar (ou já estarem cursando) uma pós-graduação ou outro tipo de formação continuada, de modo que o aperfeiçoamento profissional organiza as suas atitudes, metas e intenções.</p> |
| | <p>Submodelo 5b: trabalho com a educação com manutenção das atividades em curso (n = 8)</p> | <p>Todos os professores deste grupo afirmam o desejo de continuar trabalhando na educação. Entre os significados que atribuem à profissão está a sua relevância social, o gosto pelo contato com os alunos e o desejo de seguir aprimorando-se, ainda que o aprimoramento não seja central no seu discurso (mas representa um compromisso deste/a docente com o desenvolvimento de um bom trabalho).</p> |
| | <p>Submodelo 5c: trabalho com a educação com aperfeiçoamento profissional e compromisso social (n = 8)</p> | <p>No discurso de todos os docentes deste grupo fica claro que a Educação está intimamente relacionada com a intenção deles/as de impactar o outro positivamente. Seus alunos estão no centro de seu trabalho e são significados como agentes de transformação do mundo. Entendem que para desenvolverem um bom trabalho é necessário seguirem estudando e se aprimorando. Observa-se a falta de menção a aspectos financeiros e a falta de sentimentos de valência negativa.</p> |
| | <p>Submodelo 5d: trabalho com a educação com compromisso social (n = 7)</p> | <p>Todos os docentes deste grupo significam a profissão como uma forma de impactar o outro. Não é mencionado desejo em desligar-se da profissão, nem mesmo dúvidas quanto a isto. Observa-se a ausência de sentimentos de valência negativa em relação às projeções.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Submodelo 5e: trabalho com a educação com mudanças nas condições de trabalho (n = 4)</p> | <p>Todos os docentes deste grupo desejam continuar atuando na profissão, porém estão planejando mudar de local de trabalho (ou já estão no processo de mudança) em busca de melhores condições de trabalho, como salário, carga horária e valorização.</p> |
| <p>Submodelo 5f: trabalho com a educação com atenção para a própria saúde (n = 2)</p> | <p>O autocuidado que estes docentes buscam está intimamente relacionado com a preocupação de desenvolver um bom trabalho.</p> |

Destacamos que o modelo que reúne a maior parte dos participantes é o modelo 5, cujo elemento central é o *trabalho com a educação*, com 44% da amostra. Em seguida, o modelo 1 tem a segunda frequência mais alta, com 25% dos participantes, e é caracterizado pelas *projeções frágeis*. Abrangendo 17% dos participantes da amostra, o modelo 4 traz os elementos centrais *família e trabalho com a educação*. O modelo 2 reúne 8% e apresenta a *aposentadoria* como elemento central. O modelo 3, centrado no elemento *compromisso social*, possui a frequência mais baixa de nossa amostra, com 4%. Os participantes que não se organizaram como um modelo por conta de suas singularidades serem muito específicas, apresentando outras dinâmicas de pensamento, correspondem a 2% da amostra.

Tecendo comparações entre as organizações identificadas, temos que os modelos organizadores 4 e 5 possuem o *trabalho com a educação* como elemento central – ainda que no modelo 4 este venha acompanhado do elemento *família* e que os significados atribuídos sejam distintos – e juntos representam 61% dos participantes.

Analisando os valores subjacentes aos seus projetos, o *trabalho com a educação* e o *compromisso social* comparecem de forma expressiva nos resultados. Além disso, o material coletado nos proporcionou uma discussão acerca do que se compreende como responsabilidade de um professor. A preocupação com o aluno para além dos conteúdos a serem trabalhados diz respeito a um olhar para além da dimensão cognitiva, considerando as dimensões afetiva, social e histórica dos sujeitos em processo de formação. Como incluir tais dimensões no processo de escolarização, no entanto, não parece tão óbvio.

Projetos de Vida na formação de professores

A segunda frente de investigação se deu ao longo de 4 edições de cursos de formação continuada para professores centrados no conceito Projetos de Vida. Com duração de dez semanas, estes cursos foram elaborados com base nos pilares de circulação de conhecimentos, situações-problema, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo e cooperativo e aprender fazendo. Adotando a modalidade à distância, o aplicativo *Whatsapp* desempenha o papel de ambiente virtual de aprendizagem, através do qual são enviados os materiais para estudo prévio, e os encontros síncronos ocorrem via *Google Meet*.

Ao longo da formação, encontros síncronos foram realizados semanalmente para o desenvolvimento do projeto integrador, que realizou-se em grupos e seguiu as orientações do *Design Thinking*, uma estratégia centrada no ser humano e que introduz a prototipação de soluções para o problema escolhido. O *Design Thinking* prevê três fases pelas quais os participantes devem passar: ouvir, criar e implementar (Ideo, 2009).

Além do projeto integrador, nos encontros semanais também ocorreram discussões acerca dos materiais estudados previamente pelos cursistas, nos quais assistem vídeo aulas e realizam leituras acerca de temas como “Projeto de vida e Psicologia”, “A construção dos projetos de vida e seus fundamentos psicológicos”, “Moralidade e consciência moral”, “Projetos de vida do bom professor” e “Práticas de projetos de vida na escola”.

O projeto inicia-se com os docentes realizando escutas nas suas escolas, com os seus estudantes, a respeito do que eles gostariam de ver de diferente nas suas escolas. A partir das escutas, os grupos selecionam um tema e elaboram uma pergunta-problema, a qual buscam solucionar elaborando um protótipo.

No decorrer das 4 edições, a tutora documentou as mensagens de texto enviadas espontaneamente pelos cursistas concluintes dos cursos, trazendo as suas impressões e experiências após a realização da formação. Destes relatos, enviados via *Whatsapp* e via chat da plataforma *Google Meet*, 50 mensagens foram selecionadas para análise no presente trabalho.

Analizamos as mensagens com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Após a seleção e reunião, foram realizados os procedimentos de pré-análise, com a leitura flutuante dos dados, seguida pela formulação de categorias. As temáticas que se repetiam com frequência foram destacadas para comparação e delas emergiram sete categorias: 1) Significa positivamente a tutoria, apontando a importância de um mediador; 2) Significa o curso, de modo geral, como enriquecedor, marcante e/ou teve comentários positivos; 3) Significa positivamente os conteúdos trabalhados no curso; 4) Significa positivamente a troca entre os cursistas e a aprendizagem que se deu na relação; 4) Significa positivamente a metodologia adotada no curso;

5) Expressa gratidão; 6) Expressa mudanças ou novidades em suas projeções futuras a partir do curso.

Na Tabela 2 apresentamos as categorias identificadas ao lado de exemplos que ilustram cada uma delas.

Tabela 2: Categorias e exemplos provenientes dos depoimentos espontâneos

| Categorias | Exemplos |
|---|---|
| Significa positivamente a tutoria, apontando a importância de um mediador (n = 23) | AP, masc: "[...] quero agradecer seu apoio e carinho com todos da turma e comigo. [...] Sua facilitação, sempre gentil e criativa, faz toda diferença." EM, fem: "[...] Gratidão a você, pela mediação, pelo profissionalismo e empatia! Sucesso em sua caminhada. Foi muito bom e significativo nossos encontros de tutoria." |
| Significa o curso, de modo geral, como enriquecedor, marcante e/ou tece comentários positivos (n = 28) | AB, masc: "[...] Foi enriquecedor participar do curso, receber os materiais, realizar as conversas e atividades! Ótimos compartilhamentos e aprendizados! Se visitarem Porto Alegre entrem em contato que terei o imenso prazer em receber todos vocês!" MR, fem: "[...] foi um período incrível, único e cheio de significado para mim." |
| Significa positivamente os conteúdos trabalhados no curso (n = 7) | BM, fem: "[...] A minha atuação a partir dos conhecimentos adquiridos neste curso [mudou], sou muito grata e cheia de vontade de trabalhar e ser melhor a cada dia. A minha pergunta para meus alunos era "o que você quer ser quando crescer?" Agora é fazer com que o meu aluno reconheça e analise o seu papel no mundo, suas relações com as outras pessoas tanto próximas em seu convívio, quanto como parte da sociedade em geral [...]" CS, fem: "[...] Vendo os últimos acontecimentos, onde um adolescente entra atirando em duas escolas, me lembrei do quanto é importante o curso de Projetos de Vida, principalmente o olhar para tratar as emoções dentro das escolas. Os organizadores do curso necessitam ampliar, fazer um convênio com as redes públicas para multiplicar o curso, foi muito bom para mim, penso que será bom para todos que tiverem o privilégio de participar.[...]" |
| Significa positivamente a troca entre os cursistas e a aprendizagem que se deu na relação (n = 21) | FV, masc: "[...] Aprendi além do proposto com a convivência com vocês. O compartilhamento das vivências e a acolhida da [tutora] foram essenciais no meu processo de aprendizado [...]" MC, masc: "[...] Foi muito prazeroso e gratificante para mim está na companhia de cada um(a) de vocês, podendo aprender com as experiências vividas por cada um(a) de vocês. Só tenho a lhes agradecer pelo companheirismo ao longo dessas semanas de curso. Eu guardei todos os materiais e links das aulas [...] Espero encontrar cada um(a) em outras caminhadas [...]" |

| | |
|--|--|
| | MM, fem: "[...] Aos colegas, obrigada pelas oportunidades de partilhas. Estou à disposição para continuarmos novas conversas e aprendizagens. Muito significativo, ver pessoas cheias de esperança e de sonhos, que consideram a educação como ferramenta importante!" |
| Significa positivamente a metodologia adotada no curso (n = 8) | EC, masc: "[...] Gratidão pela troca de experiência nessa formação sobre Projetos de Vida através desse formato de metodologia ativa por WhatsApp. [...] Gostei muito de participar desta turma incrível, de verdade mesmo. Essa formação, além de ter ampliado meus conhecimentos no decorrer do curso, me fez apreender debates com as aulas síncronas que foram riquíssimas, sem falar do comprometimento e organização do curso. [...]" ME, fem: "[...] Quantos trabalhos maravilhosos tivemos a oportunidade de partilhar ontem! Fiquei imaginando como você recebe tudo isso. Uma proposta e diversas possibilidades de se encantar, modificar tantas vidas!!! [...]" |
| Expressa gratidão (n = 40) | DM, fem: "Também fiquei muito feliz com este curso. Agradeço imensamente a oportunidade, agora é trabalho e projetos pela frente. [...] Já me inscrevi no curso de humanidades." SM, fem: "Obrigada [tutora], obrigada colegas prof. essa oportunidade de estudar neste formato veio realmente de encontro às minhas necessidades. Que bom que eu encontrei vcs." |
| Expressa mudanças ou novidades em suas projeções futuras a partir do curso (n = 16) | MO, fem: "[...] Tenho uma coisa a confessar, [tutora]. Fiz o mestrado e meu orientador me deixou um trauma profundo porque sofri assédio moral durante 3 anos. Eu jurei que nunca mais ia querer saber da academia de novo. Esse curso me mostrou que dá para ser humano dentro da Universidade. Obrigada pela atenção que você e sua equipe dedicaram a gente." RA, fem: "[...] Me permita compartilhar algo contigo: depois do curso, criei coragem e criei o meu curso para professores. Utilizo muito tudo o que aprendi durante o curso." |

As categorias que emergem das narrativas reforçam a relevância do formato e proposta do curso, instigando o trabalho em grupo, o diálogo, a expressão de opiniões e de experiências, a identificação de problemas e a construção de soluções. Fugindo do ensino tradicional e apresentando aos docentes o *Design Thinking*, a Aprendizagem Baseada em Problemas e a *Cultura Maker*, os cursos ofertados foram avaliados positivamente pelos cursistas não só a partir dos depoimentos espontâneos mas também das avaliações formais.

Considerações finais

Após investigar os Projetos de Vida de cem docentes brasileiros e os valores subjacentes às suas projeções futuras, a atuação como tutora de cursos de formação continuada centrados no próprio conceito de Projetos de Vida fornece para a pesquisadora uma nova perspectiva sobre o tema. Empregando Metodologias Ativas de Aprendizagem durante todo o seu desenvolvimento, o curso proporciona uma formação docente centrada no protagonismo do participante, buscando contemplar os seus saberes prévios, preocupando-se com problemas reais e discutindo temas referentes à moralidade, afetividade e responsabilidades docentes.

Os nossos resultados legitimam a defesa por uma formação de professores que se preocupe com o desenvolvimento de habilidades e competências, não reduzindo o fazer docente ao trabalho com os conteúdos construídos historicamente, mas olhando para os indivíduos em formação de modo integral.

Acreditamos que ampliar a compreensão dos docentes acerca de uma temática que passa a fazer parte das escolas, e fazer isso através de Metodologias Ativas de Aprendizagem, potencializa não só a sua atuação como ator importante na construção dos projetos de vida dos seus alunos, mas também proporciona aos docentes que conheçam e explorem os seus próprios projetos de vida.

Referências

- Andrews, M. C. et al. (2006). *Youth purpose interview protocol*. Unpublished instrument. Unpublished instrument. Stanford: Stanford Center on Adolescence.
- Araújo, U., Arantes, V., e Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus Editorial.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2018). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Bronk, K. (2014). *Purpose in Life: a critical component of optimal human development*. Springer International Publisher. (livro digital)
- Bronk, K.; Riches, B. & Managan, S. (2018). *Claremont Purpose Scale: A Measure that Assesses the Three Dimensions of Purpose among Adolescents*. *Research in Human Development*, 1-17

Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida?* Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Summus.

Ideo. (2009). *Human Centered Design: Kit de ferramentas*. Disponível em: <http://www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit>.

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

Seixas, B. G. (2022). *Projetos de vida de docentes: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.48.2022.tde-18012023-115832. Recuperado em 2023-09-30, de www.teses.usp.br