



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (MINTER/DINTER)

DOUTORADO EM PSICOLOGIA

**PROJETOS DE VIDA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO NA ÁREA DA ÉTICA E DA
MORALIDADE**

Elzenita Falcão de Abreu

Vitória

2012

ELZENITA FALCÃO DE ABREU

**PROJETOS DE VIDA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO NA ÁREA DA ÉTICA E DA
MORALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar.

UFES

Vitória, março de 2012

PROJETOS DE VIDA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO NA ÁREA DA ÉTICA E DA MORALIDADE

COLOCAR AS PÁGINAS ORIGINAIS

Elzenita Falcão de Abreu

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovada em 09 de março de 2012, por:

Profa. Dra. Heloisa Moulin de Alencar (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura _____

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Assinatura _____

Profa. Dra. Luciana Souza Borges

Instituição: Faculdade Católica do Espírito Santo

Assinatura _____

Prof. Dr. Paulo Rogério Meira Menandro

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura _____

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

Assinatura _____

*“Aprenda a gostar, mas gostar mesmo,
das coisas que deve fazer e das pessoas que o cercam.
Em pouco tempo descobrirá que a vida é muito boa
e que você é uma pessoa querida por todos.”*

Rubem Alves

*Este trabalho é dedicado a Marcos e Mateus,
por serem as pessoas mais importantes
e queridas da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, companheiro de todas as horas, por ter me dotado de força e coragem para iniciar e finalizar este processo. Foi a Ele que recorri nos momentos de angústias, dúvidas e desânimo, em busca da inspiração e confiança necessárias para atingir este objetivo. Consegui, Senhor!

À Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, por ter concedido permissão para realização da pesquisa e, sobretudo, aos alunos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia, que tão gentilmente concordaram em participar desta investigação, por entenderem a seriedade do meu trabalho. Sem vocês, queridos alunos, não teria sido possível a realização deste estudo.

Aos meus pais (in memoriam), agradeço por terem apontado, com sabedoria, os caminhos que segui até aqui e que me levaram a ser quem sou. Mesmo ausentes fisicamente, sei que estão ao meu lado neste momento importante, tal como estiveram em tantos outros. Jamais esquecerei o papel que tiveram em minha vida.

Ao meu marido Marcos, meu grande amor, agradeço por fazer parte da minha vida de forma tão presente. Obrigada pelo constante incentivo, pela confiança, pela paciência, e também pelos cálculos matemáticos existentes nesta pesquisa. Sem seu carinho, cuidado e amor, eu não teria conseguido. Você é, sem dúvida, a força e a razão do meu caminhar!

Ao meu único filho, Mateus, verdadeiro presente de Deus, fonte da minha inspiração. A você, minha paixão, agradeço por existir em nossas vidas e lhe peço desculpas pelas possíveis ausências nesses longos quatro anos de trabalho, os quais coincidiram com parte da sua adolescência. Deus sabe o quanto tentei estar perto de você, que me compensou no dia de hoje (doze de janeiro de dois mil e doze) com sua vitória no primeiro vestibular de que participou. Obrigada meu filho, orgulho da minha vida!

*Ao meu grande e fiel companheiro **Loopie**, sempre ao meu lado, todas as noites e madrugadas, marcando presença silenciosa durante todo esse tempo. Vale esse registro, mesmo sem seu conhecimento, pelo carinho incondicional que me dedica.*

A todos os meus familiares e aos grandes amigos que, de alguma maneira, colaboraram com a minha trajetória. Sei da torcida animada que fariam se pudessem estar presentes no momento da minha defesa da tese. Sinto muito orgulho de todos vocês!

Em especial, à minha querida orientadora Professora Dra. Heloísa Moulin de Alencar, maior exemplo de pessoa ética que até hoje conheço. Foi um verdadeiro privilégio ser sua orientanda, pois ninguém seria mais dedicada, paciente e generosa que você. Jamais poderei esquecer os nossos encontros semanais via skype. Foram momentos, às vezes, angustiantes pelas dificuldades técnicas, cansativos pelas longas horas de contato virtual, mas, foram, também, momentos inesquecíveis de descontração e alegria. Heloísa, essa oportunidade de convivência e aprendizado foi incrível. Fez-me constatar que não basta ser uma boa profissional; é preciso ser uma pessoa maravilhosa como você. Suas palavras de força e incentivo (“Está indo tudo muito bem”) foram fundamentais e determinantes durante todo o processo. Obrigada pela presença constante, pela hospitalidade, pelo acolhimento e respeito com relação à minha pessoa e ao meu trabalho. Você é única!

Aos Professores Doutores Paulo Meira Menandro e Sávio Silveira de Queiroz, agradeço pela colaboração para esta Tese de Doutorado, ao avaliarem o projeto apresentado na ocasião do meu exame de qualificação. Foram grandes e importantes as contribuições que vocês ofereceram - muito obrigada aos dois!

Também ao Professor Doutor Antônio Carlos Ortega, agradeço pelo cuidado e atenção em ler meu projeto de qualificação, contribuindo com orientações fundamentais para esta tese, principalmente com relação às normas da APA. Sua postura humanista é admirável. Foi uma honra conhecê-lo!

Ao Professor Doutor Yves de La Taille, da Universidade de São Paulo, pelos estudos que vem desenvolvendo na área da moralidade. Com certeza, seus fundamentos teóricos engrandeceram meu trabalho. Encanta-me a leitura de sua obra!

Às queridas alunas do curso de Psicologia da UNIVASF, Anne Crystie e Lorena, que colaboraram em momento decisivo desta tese, atuando como juízes no momento do estabelecimento da categorização dos dados. Com muita responsabilidade e

competência, vocês deram uma preciosa colaboração em momento importante. Muita grata a vocês, minhas lindas!

*Às prezadas alunas, **Albertina Marília** e **Eugamma**, que se dispuseram a transcrever as entrevistas, sabendo que a tarefa era imensa e requeria persistência e muitas horas de trabalho. Em especial, à minha sobrinha **Myllena Nocy** que dedicou parte do seu dia ajudando nessa tarefa, muito obrigada pela presteza e generosidade.*

*À minha querida irmã **Olívia** (Vinha), que, mesmo com pouco tempo disponível, prestou-me uma preciosa contribuição revisando a tradução dos textos. Que Deus lhe abençoe! Bem como ao amigo **Marcelo Ribeiro**, pela prontidão e atenção demonstradas quando, também, solicitei sua ajuda na tradução do texto para a língua francesa. Grata pela sua amizade!*

*À professora **Iolanda Almeida**, por ter se prontificado a fazer as correções ortográficas da tese com competência e cuidado. Obrigada pela atenção e pela paciência que teve comigo.*

Ao Professor Dr. José Bismark Medeiros, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIVASF, pela dedicação e pelo empenho no desenvolvimento do nosso projeto Minter/Dinter. Grata e parabéns pela sua séria gestão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Minter/Dinter da UFES, pela competência teórica e prática e disponibilidade para estarem aqui conosco.

Aos colegas do Minter/Dinter agradeço pela oportunidade de convívio acadêmico, momentos de descontração e de importantes trocas. Em especial, aos do Dinter, porque, pelo maior tempo de convivência, estivemos mais próximos para enfrentar os obstáculos e superá-los, na medida do possível. Saber que conseguimos “chegar lá” é uma graça concebida, que merece celebração.

À minha amiga Geida, companheira nessa jornada, sempre disponível para compartilhar e ajudar quando solicitada. Grata pela cumplicidade e confiança.

Ao amigo Darlindo Ferreira, pela constante preocupação e dedicação na condução do projeto Minter/Dinter. Tenha certeza de sua importância na concretização desse sonho.

Aos colegas que fazem parte do Grupo de Moralidade da UFES, agradeço pela acolhida no grupo, mesmo estando fisicamente distante. Tive oportunidade de conhecer alguns e de compartilhar com poucos, como: Leandra Lúcia Moraes Couto, Liana Gama do Vale, Luciana Souza Borges e Marcelo Menezes Salgado. Obrigada pela presteza que demonstraram em diversos momentos. Em especial, às queridas Alline Nunes Andrade e Ariadne Dettmann Alves, pela disponibilidade e generosidade que tiveram comigo, socorrendo-me quando precisei. Foi muito bom conhecer todos vocês! Espero que não percamos o contato.

À secretária do PPGP da UFES, Maria Lúcia Fajoli, pela permanente prontidão e exatidão nas informações fornecidas.

Finalmente, à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE, pelo incentivo à pesquisa, ao

conceder algumas bolsas, que nos ajudaram a concluir nosso trabalho de forma mais tranquila.

*“Contínuo buscando, re-procurando.
Ensino porque busco,
porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar e anunciar a novidade”*

Paulo Freire

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	MORAL E ÉTICA	29
3	PROJETO DE VIDA	50
3.1	Projeto de vida profissional	68
4	O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	75
5	OBJETIVOS	87
5.1	Objetivo geral	88
5.2	Objetivos específicos	88
6	MÉTODO	90
6.1	Local da pesquisa	91
6.2	Participante	94
6.3	Instrumento	96
6.4	Procedimento.....	98
6.5	Tratamento dos dados	101
7	APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS	102
7.1	Projetos de vida e profissional: um estudo com universitários da área da saúde	105
7.2	Perspectivas de universitários sobre a realização dos seus projetos profissionais	136

7.3	Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários	162
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
9	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICES IMPRESSOS	234
	Apêndice A. Objetivos geral e específicos relacionados a toda a coleta dos dados	235
	Apêndice B. Instrumento integral utilizado na coleta dos dados	238
	Apêndice C. Termo de Consentimento da Instituição	241
	Apêndice D. Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	244
	Apêndice E. Termo de Consentimento dos Participantes	246
	Apêndice F. Tabela de sistematização dos dados analisados na presente tese ...	249
	APÊNDICES DIGITALIZADOS	
	Apêndice DA. Trajetória acadêmica	
	Apêndice DB. Protocolos de três entrevistas	
	Apêndice DC. Tese (gravação integral)	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição do número de participantes por período do curso 96

Tabela 2: Sistematização do quadro empírico-metodológico dos estudos 250

Estudo 1:

Tabela 1: **Justificativas dos projetos de vida profissional:** distribuição do número de respostas dos participantes por categoria 123

Estudo 2:

Tabela 1: **Justificativas da crença na realização dos projetos de vida profissional:** distribuição do número de respostas dos participantes por categoria 144

Tabela 2: **Justificativa do como pretendem realizar seus projetos de vida profissional:** distribuição do número de respostas dos participantes por categoria 150

Tabela 3: **Justificativas do onde pretendem realizar seus projetos de vida profissional:** distribuição do número de respostas dos participantes por categoria 154

Estudo 3:

Tabela 1: **Justificativas da influência dos professores nos projetos de vida profissional:** distribuição do número de respostas dos participantes por categoria 180

Tabela 2: **Maneira de influenciar nos projetos de vida profissional:** distribuição do número de respostas dos participantes por categoria 183

Abreu, E. F. (2012). *Projeto de vida profissional de estudantes universitários: um estudo na área da ética e da moralidade*. Tese de Doutorado – Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES / Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE. 254 p.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em analisar, a partir das perspectivas da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos seus professores nesses projetos. Buscamos conhecer os projetos e analisá-los com base nas contribuições de La Taille (2006a). Participaram da investigação 51 estudantes, de ambos os sexos, dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia, da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, sendo esses dos primeiros e dos últimos períodos dos cursos. Realizamos entrevistas individuais de acordo com o método clínico de Piaget (1926/2005, 1932/1994). Considerando as respostas e justificativas mais frequentes, referentes ao projeto de vida profissional, pudemos verificar que: (1) o **projeto de vida profissional** que os estudantes mencionam é a “*pós-graduação*”, tendo como justificativa a “*motivação e/ou interesse*”; (2) todos os participantes possuem a **crença** de que os seus projetos serão realizados e ressaltam a “*determinação*” como argumento; (3) a estratégia sobre **como** os projetos serão realizados é “*estudando*”, seguida da justificativa “*meio para atingir os objetivos*”; (4) o “*Polo Petrolina/Juazeiro*” é o local **onde** pretendem realizar seus projetos, sob argumento de ser a “*melhor alternativa*”; (5) os **pontos positivos e negativos da formação** são, respectivamente, os “*professores*” e a “*estrutura da universidade*”; (6) a maior parte dos entrevistados considera que os **professores exercem influência** nos seus projetos pela “*orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos*” e (7) as **maneiras de influenciar dos professores** são “*modo como se relacionam com os alunos*” e “*demonstração de conhecimento da área*”. Diante das repostas e argumentos apresentados, verificamos que poucos dados (10,25%) expressam conteúdos morais, que apontam ou não para a perspectiva ética. Dessa forma, não podemos afirmar que os futuros profissionais fundamentam os aspectos mencionados em princípios morais e éticos no sentido que tratamos nesta pesquisa. Finalmente, esperamos que os dados instiguem trabalhos de intervenção que proporcionem reflexões a respeito dos princípios, que devem nortear a prática profissional e incentivem novos estudos na área da moralidade.

Palavras-chave: moral; ética; projetos de vida profissional; estudantes universitários.

Abreu, E. F. (2012). *Project life of university students: a study in the area of ethics and morality*. Doctoral Thesis - Postgraduate Program in Psychology, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES / Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE. 261 p.

ABSTRACT

This study research consists of analyzing, from the perspective of morality and ethics, the way of thinking of college students in the health field about their life projects and the influence of their teachers in these projects. We tried to know the projects and analyze them based on La Taille (2006a) contributions. The investigation was done with 51 students, men and women, of Nursing, Medicine and Psychology courses, of the first and last periods of the courses, of Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. We conduct individual interviews, according to the clinical method of Piaget (1926/2005, 1932/1994). Considering the most frequent answers and explanations, concerning the project of professional life, we verify that: (1) the project professional life that students refer to is the "*postgraduate*" and justified this for "motivation and/or interest"; (2) all participants have the belief that their projects will be made and emphasized the "*determination*" as a reason; (3) the strategy on how the projects will be carried out is "*studying*", followed by the justification "*way of achieving the goals*"; (4) "*Petrolina, Juazeiro*" and neighboring cities are the places where they intend to carry out their projects, under the argument of being the "*best alternative*"; (5) the positive and negative things of education are, respectively, the "*teachers*" and "*structure of the university*"; (6) the majority of respondents believes that teachers have influence on their projects for "*guidance and/or encouragement in their choice of paths*" and (7) the manners of teachers use to influence are "*the way they relate with students*" and "*demonstration of knowledge of the area.*" Faced with the answers and arguments, we find that few data (10.25%) express moral content, or not pointing to the ethical perspective. Thus, we can't say that the future professionals based on the aspects mentioned moral and ethical principles as meaning that we treat in this research. Finally, we expect the data instigate work of intervention that lead to reflections on the principles that should guide professional practice and encourage further research in the area of morality.

Keywords: moral; ethics; professional life projects; college students.

Abreu, E. F. (2012). *Projet de vie des étudiants universitaires: une étude dans le domaine de l'éthique et la moralité*. Thèse de doctorat - Programme de troisième cycle en psychologie, Université fédérale de Espírito Santo, Vitória - ES / Université Fédéral do Vale do São Francisco, Petrolina-PE. 261 p.

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse, du point de vue de la morale et de l'éthique, le jugement des étudiants universitaires dans le domaine de la santé à propos de leurs projets de vie professionnelle et l'influence de leurs professeurs en ces projets. Nous avons essayé de connaître les projets et les analyser basée sur les contributions de La Taille (2006a.). Cinquante et un étudiants, des deux sexes, des programmes de baccalauréats en sciences infirmières, en médecine et en psychologie, de l'Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF ont participé à cette recherche. Les étudiants participants ont été des premières et des dernières années des programmes. Nous menons des entretiens à partir de la méthode clinique de Piaget (1926/2005, 1932/1994). En considérant les réponses et les explications plus fréquentes, concernant au projet de vie professionnelle, nous constatons que: (1) le projet de vie professionnel que les étudiants se réfèrent au niveau de la "motivation et/ou intérêt" est "la continuation de ses formations" vers la maîtrise ou le doctorat; (2) tous les participants ont la conviction que leurs projets seront réalisés et ont souligné la "détermination" comme argument plus fort; (3) la stratégie sur la façon dont les projets seront réalisés est la habitude pour "étudier" et la justification est donnée par l'idée de "réalisation des objectifs"; (4) Le "Polo Petrolina/Juazeiro" c'est la place où les étudiants veulent réaliser ses projets, car ils justifient que dans cette région c'est la "meilleure alternatif"; (5) les points positifs et négatifs de la formation sont, respectivement, les "professeurs" et "la structure de l'université"; (6) La majorité des répondants estime que les professeurs ont une influence sur leurs projets de vie à partir de "l'orientation et/ou d'incitation dans le choix des chemins"; et (7) les façons des professeurs influencer sont "la manière dont ils se rapportent avec les étudiants" et "la démonstration de la connaissance du contenu". Étant donné les réponses et les arguments, nous constatons qu'il avait peu donné (10,25%) pour exprimer un contenu moral, que démontre ou non une perspective éthique. Ainsi, nous ne pouvons pas dire que les futurs professionnels sont sur la base des aspects mentionnés, les principes moraux et éthiques, dans le sens que nous traitons dans cette recherche. Enfin, nous nous attendons que les données d'engagent d'autres recherches qui va conduire à des réflexions sur les principes qui devraient guider la pratique professionnelle et encourager la recherche dans le domaine de la moral.

Mots-clés: moral; éthique; projets de vie professionnelle; étudiants universitaires.

*“Todo jardim começa
com uma história de amor,
antes que qualquer árvore seja plantada
ou um lago construído
é preciso que eles tenham nascido dentro da alma.
Quem não planta jardim por dentro,
não planta jardins por fora
e nem passeia por eles”.*

Rubem Alves

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaria de pedir licença ao leitor para expor um pouco da minha trajetória docente, por meio de um recorte do percurso acadêmico-profissional, que considero relevante, para, em seguida, apresentar as razões que nos levaram à escolha do estudo sobre projeto de vida profissional e em procurar relacioná-lo aos temas da moral e da ética.

Minha primeira graduação foi em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mas também cursei Pedagogia na Universidade de Pernambuco - UPE e fiz pós-graduação, nível de especialização, em Psicologia Social na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Até meu ingresso na Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, em setembro de 2004, minha prática esteve voltada para o ensino nos cursos de formação de professores da Faculdade de Formação de Petrolina – FFPP/UPE, com as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Dinâmica de Grupo. Além disso, trabalhei com Psicologia Aplicada ao Secretariado, ao Turismo e às Ciências Contábeis, ministradas na Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina - FACAPE.

Foi na Faculdade de Formação de Professores que surgiu a oportunidade do Mestrado em Educação, proposto pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Procurei adequar meus interesses às linhas de pesquisas oferecidas, mas não foi fácil porque, apesar da formação em Pedagogia e de conhecer sua interface com a Psicologia, sentia-me motivada a fazer articulação da Educação com os conhecimentos psicológicos, a

partir de um Mestrado em Psicologia. Porém, na medida em que as leituras e aulas foram acontecendo, meu envolvimento foi surgindo naturalmente. A escolha por trabalhar com os fenômenos de grupo em educação engrandeceu minha prática pedagógica, antes, nas instituições originais e, hoje, na UNIVASF. A grande contribuição está presente na minha relação com meus alunos e na observação de suas dificuldades em lidar com todo tipo de problema, sobretudo aqueles voltados para a prática que desenvolvem. Ver a sala de aula como grupo é ter sensibilidade para entender os fenômenos, que norteiam essas relações de conflito e de crescimento pessoal e profissional. Parto do princípio de que é preciso aprender a conviver com as diferenças, respeitar os limites e promover o crescimento das partes, e isso eles terão que aprender a desenvolver em qualquer área escolhida, em qualquer campo de atuação profissional.

Agora na UNIVASF, como professora da disciplina Processos de Desenvolvimento, a cada dia, encontro novas oportunidades de aprendizado, dessa vez, voltadas não só para o ensino, mas também para a pesquisa e a extensão. Destaco o projeto de extensão denominado “Vivências Colaborativas em Escolas Públicas de Petrolina – VICEPPE”, já realizado em 5ª versões. Vale salientar que esse projeto teve como proposta inicial desenvolver um “Ciclo de Palestras Socioeducativas Itinerantes”, com características de ações permanentes, nas escolas públicas de Petrolina, visando atender à demanda vinda das escolas da presença de profissionais psicólogos para ministrar palestras com diferentes temas. O Ciclo de Palestras procurava abordar temas voltados à Psicologia, Educação e Saúde, buscando levar às escolas, aos educadores, às famílias e à comunidade, em geral, a possibilidade de acesso aos saberes especializados que são produzidos no âmbito da academia e que, por vezes, acabam ficando restritos somente a esse espaço. O VICEPPE, ao atuar no âmbito das escolas, aproximava a comunidade dos conhecimentos,

que estão sendo construídos pelos futuros psicólogos da região, assim como compartilhava conhecimentos práticos com os educadores. Por outro lado, o projeto procurava oferecer novas formas de aprendizado para os estudantes universitários, interessados em vivenciar a articulação entre teoria-prática, estreitando os laços existentes entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para desenvolver as atividades do projeto, foram selecionadas alunas do curso de Psicologia, uma delas bolsista, que, além de ministrarem palestras nas escolas selecionadas, atenderam ao convite também de outras instituições. Diante da aceitação do projeto na comunidade, outras atividades foram organizadas para atender às necessidades específicas das escolas. Podemos citar, além das palestras socioeducativas, a realização de oficinas, capacitações de professores, atendimento a grupos de adolescentes, dentre outras.

Meu interesse, ao fazer tal descrição, foi para mencionar que o investimento no estudo da moralidade foi intensificado com as atividades desse projeto de extensão. Isso porque, dentre os temas das palestras, o mais requisitado foi sempre sobre desenvolvimento moral, provavelmente pela dificuldade sentida pelos professores e gestores em abordar essa temática. Na oportunidade, tive que elaborar um programa de capacitação sobre este assunto, o qual foi discutido com as alunas participantes do projeto para que pudessem levar às escolas, inicialmente, em forma de palestra, para os estudantes, pais e também para professores e gestores. O mesmo tema também foi trabalhado na capacitação dos supervisores da rede estadual de ensino, no intuito de ser transmitido para os professores. Outra atividade, que merece destaque, neste momento, foi o desenvolvimento de oficinas sobre projeto de vida com estudantes do ensino médio. Na oportunidade, eram discutidas, de forma dinâmica, dúvidas, inquietações e aspirações dos estudantes, sempre as relacionando à possibilidade da prática de ações morais nos diversos contextos de existência.

Com essa experiência, tenho tido oportunidade de colaborar na produção de conhecimento nas modalidades de pesquisa e de integração/extensão e, na medida do possível, intervindo na realidade da comunidade local, na tentativa de provocar mudanças na qualidade de vida das pessoas.

Após essas colocações, posso dizer que o interesse pelo tema projeto de vida profissional adveio da preocupação, como educadora, com os profissionais que estamos formando; inquietações, que acompanham minha trajetória docente, no sentido de pensar a formação acadêmica sem perder de vista o compromisso com o ser humano, com a qualidade de vida das pessoas e as transformações sociais. Daí meu interesse em investigar o tema projeto de vida profissional de estudantes da área da saúde e poder fazer articulação com a moral e a ética.

Diante desse interesse, passei a efetuar leituras voltadas para a moral e a ética, nas quais destaco o autor Yves de La Taille, cuja concepção teórica me possibilitou uma aproximação com o tema investigado. Considero que esse autor, ao discutir a moral e a ética, atribuindo significados distintos aos termos, abriu um campo para a pesquisa sobre projeto de vida em geral e profissional. Dessa forma, delinear-se as questões da investigação desta tese, as quais levaram ao objetivo de analisar, a partir das perspectivas da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos seus professores nesses projetos.

Começamos por tentar justificar nossa escolha em investigar futuros profissionais da área da saúde. Neste momento da introdução, apresentamos considerações a respeito do valor da vida, da valorização do ser humano, no sentido de discorrermos sobre a prática dos mesmos. Na concepção de Lira (2001), a ideologia consumista vem impelindo a maioria das pessoas ao individualismo, sem interesse em projetos coletivos que tenham

como finalidade a modificação de estruturas existentes. Podemos constatar que a valorização social do consumo, do descartável, da aparência física, dos bens materiais, vem caracterizando um modo de existir em que a ganância, a competitividade e o individualismo predominam em detrimento de outros tipos de valores, como o valor pelo reconhecimento da pessoa humana, ou o valor da vida. Ainda, de acordo com Lira (2001), o que se pode observar na prática e por meio de discurso é que a valorização das pessoas costuma ser medida pelos bens materiais a que elas podem ter acesso, ou melhor, passa-se a dar mais importância ao que o indivíduo tem e ao que ele pode oferecer materialmente, ao invés de valorizá-lo pelo que ele é.

Todos nós poderíamos relatar exemplos de acontecimentos em que o valor das pessoas e da vida foi subestimado. Temos conhecimento de tais fatos no dia a dia, especialmente por meio da mídia falada e escrita, em diferentes tipos de práticas, nos mais diversos contextos. Há, sem dúvida, diversas maneiras de se constatar essa prática e podemos mencionar algumas delas, como: os assassinatos que envolvem cada vez mais situações que nos chocam, como pais que matam filhos ou filhos que matam pais; mães que jogam seus filhos em depósitos de lixo ou que abandonam em outros locais; ou jovens que roubam e matam apenas para possuir algo material, só para citar alguns casos. Porém, não podemos falar aqui apenas de assassinos, mas também de políticos que desviam verbas destinadas às obras assistenciais, de empresários que não se preocupam com a preservação da natureza ou de profissionais que agem em função do dinheiro em desrespeito às pessoas e as suas vidas, de forma mais evidente, os profissionais da saúde.

Não é por acaso que a questão da humanização na saúde vem sendo discutida na busca da valorização do humano. Campos (2005) comenta sobre o conceito de humanização e afirma o seguinte: “[...] sinto-me atraído pela utilização do conceito-síntese

Humanização. Isto porque ele fala diretamente sobre os seres humanos e parece-me que um dos grandes problemas da lógica dominante contemporânea é o esquecimento das pessoas” (p. 399). Faz uma crítica a respeito das políticas públicas, sobre as quais pensa que não têm sido avaliadas como deveriam, no sentido de melhorar as condições de vida e o bem-estar das pessoas. Para ele, “em saúde é comum a redução de pessoas a objetos a serem manipulados pela clínica ou pela saúde pública. O humano diz respeito ao Sujeito e à centralidade da vida humana” (p. 399). Entende que humanizar, nesse sentido, é prever uma mudança da forma de trabalhar com as pessoas e não só apenas uma mudança das estruturas; e coloca a defesa da vida como um critério para orientar a avaliação de políticas públicas.

Sobre a forma de trabalhar dos profissionais da saúde, Bub (2005) apresenta um texto sobre ética e prática profissional nesta área, propondo contribuir com fundamentos éticos que possibilitem a reflexão sobre a forma como temos agido e como temos sido como profissionais da saúde. A autora ressalta que exercemos nossa moralidade no exercício da prática, pois é quando “nos deparamos com a finalidade e o sentido da vida humana, obrigações e deveres, e nos posicionamos acerca do bem e do mal” (p.66). Considera que é no cotidiano dessa prática que somos impelidos a decidir como devemos ser como profissionais de saúde, a partir das escolhas que faremos de como viver nossa vida, em relação a nós mesmos e em relação aos outros. Isso implica uma preocupação, que nos leva a refletir constantemente sobre a prática profissional no sentido de buscarmos perspectivas éticas para subsidiar as escolhas; de pensá-la a partir da lógica que pressupõe os valores ligados à defesa da vida, tendo o ser humano como centro.

Diante dessa perspectiva, quando se pensa eticamente, torna-se necessária a construção de um novo modo de convivência, na qual a defesa dos interesses pessoais deve

alargar-se aos interesses alheios. É o que entende Singer (1993) quando fala sobre o valor da vida, valor dos interesses e valor dos seres envolvidos na relação. O autor se detém em uma concepção de ética, que permite à razão assumir um papel importante nas decisões morais. Defende a ideia básica de que, ao se discutir o que é ético ou não ético, não se pode partir apenas dos interesses pessoais, porque esses não podem contar mais do que os interesses de qualquer outra pessoa. Também considera que todo juízo ético parte da ideia de que o princípio que rege a ação realizada por uma pessoa deveria ser aceito por outra, se ela estivesse nas mesmas condições que a primeira. Logo, para que uma ação que beneficia determinada pessoa seja ética, ela tem de ser válida para outras pessoas, em iguais circunstâncias, conforme princípio proposto por Kant (1785/2003).

Esse novo modo de convivência, inspirado na cooperação e solidariedade, não deve fazer parte da prática profissional tecnicista, fragmentada, uma vez que para Sordi e Bagnato (1998) a lógica tecnicista, que continua caracterizando a prática na área da saúde, é centrada no saber e no saber-fazer, em detrimento, muitas vezes, do saber-ser. Entendem que essa costuma ser a prática dos profissionais, que se inserem no mercado de trabalho em uma sociedade marcada pela competição desenfreada, repleta de falta de solidariedade e de “competitividade de duvidoso valor ético” (p.84).

Vimos que o trabalho em saúde é complexo e exige reflexão. De acordo com Traverso-Yépez e Morais (2004a), são perceptíveis as mudanças estruturais desse setor, mas não são suficientes. Faz-se necessário olharmos criticamente para as práticas e para as relações que vêm sendo estabelecidas na vida dos profissionais da saúde. Para as autoras, as práticas atuais requerem uma autoavaliação conceitual e ideológica na forma desse futuro profissional pensar o seu fazer, uma vez que os resultados dessas práticas têm

apontado para uma formação profissional, que privilegia os aspectos teóricos e técnicos em detrimento do contexto humano da atuação profissional.

Diante do exposto, consideramos que o processo de formação profissional deve ser um momento privilegiado de discussão das ideias, valores e concepções, que estão permeando as práticas, sobretudo as de saúde. Faz-se necessário pensar no agir ético, a partir da relação consigo mesmo, pautando-se em valores como o respeito à vida e ao ser humano, articulados à relação com a profissão que irá exercer, com as instituições nas quais irão atuar, com os colegas da área e, principalmente, à ética nas relações com os clientes assistidos e cuidados, com as famílias desses e/ou com os grupos sociais (Lunardi, Lunardi Filho, Silveira, Soares & Lipinski, 2004).

Partindo dessas considerações, entendemos que a dimensão ética da formação profissional precisa ser bem mais desenvolvida nos cursos de graduação, se esses tiverem como proposta formar profissionais comprometidos com o bem-estar coletivo e com a valorização do ser humano. A ética deve orientar a conduta do homem na sociedade e a educação precisa oportunizar uma formação que necessita ir além da capacitação técnica, pois esperamos uma visão mais integral do ser humano. Ramos (2005) considera que “o ‘ensino da Bioética’ torna possível o desenvolvimento da autonomia e a construção de identidades profissionais refletidas e moralmente embasadas, capacitadas para a alteridade, a paz e a justiça” (pp. 9-10), apresentando-se como uma possibilidade de preparo do futuro profissional para o enfrentamento das questões pertinentes e emergentes da ética da vida.

Após as explanações feitas sobre a prática do profissional da saúde, propomos discutir, nesta tese, questões referentes aos projetos dos futuros profissionais desta área. Partimos do princípio de que suas escolhas são feitas a partir de vivências e experiências sociais prévias como a família, as amizades e, até mesmo, informações que são fornecidas

por diferentes veículos de comunicação. No entanto, escolhemos a trajetória universitária porque consideramos que esse momento da formação deve promover maior consistência das escolhas profissionais em decorrência, por exemplo, do contato mais direto e constante com os profissionais da área nas atividades práticas e de estágio e, principalmente, com os professores nos diversos contextos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o estudo do projeto profissional, nesse âmbito, possibilita uma análise das relações do homem com o mundo e também com as pessoas na convivência diária; e que há possibilidade de relacionar esse projeto às questões morais e éticas, considerando as perspectivas profissionais vislumbradas. Isso porque, de acordo com La Taille (2006a), a moral aborda questões relativas aos deveres e regras, que estabelecem a possibilidade de convivência em sociedade; e a ética, está relacionada à ‘vida boa’, a vida com sentido, que deve levar em consideração, na convivência, a cooperação, o respeito e a reciprocidade nas ações. Além disso, concordamos com Medeiros (2002) quando diz, que um recurso para uma ação profissional livre de padrões fundamentados em regras, normas ou valores pessoais, talvez seja pautar o agir em princípios sustentados pela ética.

Nossa proposta, com este trabalho, é ampliar as investigações sobre projeto de vida, com foco no projeto de vida profissional, o qual poderá nos oferecer dados importantes que colaborem com a compreensão do caminho que está sendo traçado para a sociedade pelos profissionais nela inseridos.

Tendo apresentado os elementos introdutórios desta Tese de Doutorado, passamos à descrição dos capítulos que a compõem. *No Capítulo 2*, intitulado de **Moral e Ética**, fizemos uma discussão a respeito dessas duas temáticas, bem como procuramos mostrar a relação de complementaridade que existe entre ambas, a partir, especialmente, do enfoque de Yves de La Taille (2006a).

No *Capítulo 3*, abordamos o tema **Projeto de Vida** e o subtema **Projeto de Vida Profissional**. A princípio, procuramos expor a concepção que assumimos a respeito do que seria plano e projeto e, na sequência, buscamos discutir os temas projeto de vida e projeto de vida profissional nas perspectivas da moral e da ética.

No *Capítulo 4*, que trata sobre **O professor e a formação profissional de estudantes universitários**, apresentamos algumas considerações sobre a participação do professor na formação desses estudantes e, conseqüentemente, na construção de seus projetos profissionais.

Após essas considerações teóricas, apresentamos no *Capítulo 5*, **Objetivos**, o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho. Em seguida, no *Capítulo 6*, estabelecemos o **Método** que foi utilizado, contendo o local da pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos e tratamento dos dados.

No *Capítulo 7* temos a **Apresentação dos Estudos** originados dos dados que obtivemos, os quais versam sobre: (1) *Projetos de vida e profissional: um estudo com universitários da área da saúde*, (2) *Perspectivas de universitários sobre a realização dos seus projetos profissionais* e (3) *Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários*.

Por fim, no *Capítulo 8*, apresentamos nossas **Considerações Finais** diante dos resultados mais relevantes que foram encontrados. Além disso, procuramos estabelecer uma articulação entre os principais dados evidenciados nos três estudos, oferecemos algumas sugestões de trabalhos futuros na área da Psicologia da Moralidade e possíveis implicações práticas decorrentes do nosso trabalho.

*“A moral, propriamente dita,
não é a doutrina que nos ensina
como sermos felizes, mas como devemos
tornar-nos dignos da felicidade”.*

Immanuel Kant

A moral e a ética são temas que têm sido tratados nas conversas informais, nos meios de comunicação, nas reflexões e pesquisas publicadas em livros e revistas científicas. Romano (2001) concorda com essa observação, mas declara que existem “no Brasil e no mundo, as teses mais contraditórias entre si sobre ética e moral [...] (p.94). Cotidianamente, ambos vêm sendo empregados para analisar pessoas que praticam determinadas condutas consideradas não condizentes com os princípios e regras que configuram deveres do cidadão na sociedade.

Para La Taille, Souza e Vizioli (2004), os termos moral e ética costumam ser concebidos, na linguagem comum, com o mesmo sentido, fazendo referência a um conjunto de princípios e regras que requerem respeito obrigatório, sob pena de o transgressor ser punido. Muitas vezes, observamos que a ética, ou melhor, a falta dela, é mencionada para aliviar o desconforto nas pessoas que desejariam usar a palavra ‘imoral’, ou ‘sem moral’, ao se referirem àqueles que roubam, fraudam impostos, praticam corrupção ou injustiça, dentre outras condutas socialmente reprováveis. Ainda segundo os autores, quando uma pessoa não segue as regras de conduta, as quais evitariam prejudicar alguém de alguma forma, diz-se que ela ‘não tem ética’ e, nesse sentido, seria considerada uma pessoa imoral. De acordo com Romano (2001), práticas como essas, consideradas imorais e opostas à ética, costumam ser encobertas pelo discurso vazio e por propostas obscuras.

Contudo, apesar das implicações pessoais e/ou sociais, decorrentes desse tipo de prática, parece que as pessoas costumam se sentir incomodadas ao expressarem um juízo moral sobre o praticante, ou simplesmente pronunciar a palavra moral, porque “a palavra moral ‘assusta’, tem uma conotação autoritária, ‘moralista’ e é de bom tom evitá-la” (La Taille, Souza, & Vizioli, 2004, p.98), optando por usar, na maioria dos casos, as expressões ‘falta de ética’ ou ‘antiético’.

De acordo com Cortella (2011), algo é considerado imoral quando vai de encontro a determinados princípios que a sociedade possui. Para o autor, “eu posso dizer que algo é imoral, mas não posso dizer que é aético” (p.110), ou seja, que não se aplica à ética. Partindo dessa concepção, será que existe alguém sem ética? Cortella (2011) diz que não e explica assim: “se você tem princípios e valores para decidir, avaliar e julgar, então você está submetido ao campo da ética” (p.109). Desse modo, todos que estão nessa condição têm ética. Ao usarmos a expressão ‘falta de ética’, considerada pelo autor como equivocada, estamos avaliando que os princípios e valores do outro são contrários ao meu ou ao do meu grupo, logo, deve ser chamado de ‘antiético’. Mas, não quer dizer que esse outro não tenha ética, embora as pessoas permaneçam fazendo esse tipo de colocação e apresentem dificuldade para distinguir o que seja moral e ética.

Não nos causa estranheza esse tipo de inquietação, porque ela é pertinente diante de determinados fatos e atos que temos constantemente testemunhado na nossa realidade social. O que queremos deixar claro é que, mais importante que a dificuldade de diferenciar os termos, é o interesse e a preocupação dos pesquisadores em procurar responder a perguntas que justificam os conceitos de moral e ética. Para isso, começamos por apresentar esses conceitos a partir das perspectivas de alguns autores e, depois,

discutiremos, tendo a abordagem de Yves de La Taille (1992a, 1992b, 2004a, 2004b, 2004c, 2006a, 2006b, 2007, 2009a, 2009b, 2010) como principal referência neste estudo.

Segundo Chauí (2000), a ética, considerada como filosofia moral no ocidente, teve início com Sócrates. Para ela "as indagações socráticas inauguram a ética ou filosofia moral porque definem o campo no qual valores e obrigações morais podem ser estabelecidos" (p.341). O sujeito ético moral de Sócrates é consciente de suas ações, sabe o que faz, porque conhece as causas e as consequências dos seus atos e, ao reconhecer o que é 'a bondade', estará agindo virtuosamente.

Ainda para Chauí (2000), a moral varia de acordo com a cultura e a sociedade. É constituída por um conjunto de valores que influenciarão a forma de conduta dos membros de uma sociedade - o que pode ou não ser feito, o que é certo ou errado, o que é considerado bem ou mal. Em algumas culturas, em que são notórias profundas diferenças hierárquicas, de classe ou de castas, podem existir várias morais com valores próprios, os quais serão incorporados e expressos em ações específicas daquela classe ou casta. No entanto, para ela não é suficiente a existência da moral para caracterizar a presença clara de uma ética concebida como filosofia moral; é preciso que se reflita e discuta a respeito dos valores morais envolvidos para interpretar seu verdadeiro significado.

A partir do pressuposto de Chauí (2000), compreendemos que a moral é instituída na sociedade de diferentes formas e, de acordo com a cultura, os valores vão sendo passados e absorvidos por seus membros. Dessa forma, o que vem a ser conduta correta, não deve colidir com determinados princípios que a sociedade tem, tornando-se válida para todos, embora isso não garanta a existência de uma única moral em uma dada sociedade.

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (384-322 a.C/2001) considera que "a virtude moral é adquirida em resultado do hábito [...]. É evidente, pois, que nenhuma das virtudes

morais surge em nós por natureza, visto que nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito” (p.36). Desse modo, a virtude moral não surge naturalmente, o homem, ao exercitar repetidamente um ato, será capaz de repeti-lo no futuro. Quando esse ato é considerado bom, vai adquirir uma virtude e agir prazerosamente, uma vez que estará agindo de forma coerente com a própria natureza. Ilustra esse pensador: “tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e igualmente com a coragem, etc.” (p.37). Para o citado autor, essa forma de ação baseada nos bons hábitos adquiridos, quando decorrente de uma virtude superior (a sabedoria), pressupõe o encontro com a verdadeira felicidade. Portanto, faz-se necessário que se dê uma atenção especial ao cultivo das virtudes, para que se possa usufruir de uma vida que faça sentido – uma vida boa.

O filósofo Immanuel Kant pensou a moral a partir do princípio fundamental chamado “imperativo categórico”. Em seu livro *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785/2003), exprimiu-o desta forma: “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (p. 51). Esse princípio deveria inspirar todos os nossos deveres e ações. As leis morais da razão serão, pois, respeitadas, porque o indivíduo desenvolve suas ações mediante o dever que surge a partir de uma necessidade interna, e não de exigências externas. Isso porque essas leis não dependem de condições para serem cumpridas, elas nascem da razão humana (fundamento das mesmas), uma vez que o homem, por ser livre para pensar e decidir, é capaz de determinar o seu fim. No entanto, as leis morais deveriam ser validadas universalmente, isto é, garantidas para serem aplicadas em qualquer situação, para serem consideradas moralmente boas.

De acordo com Comte-Sponville (2005), durante séculos, os filósofos quase não faziam distinção entre os termos ética e moral. Tudo o que era referente aos costumes, ou

às maneiras de viver e agir – o bem e o mal, as virtudes e os vícios, os deveres e as faltas, a felicidade e a infelicidade - poderia estar relacionado a um dos termos, indiferentemente. No entanto, para o autor, as chamadas éticas dos antigos, focadas nas ideias de virtude e felicidade, são diferentes das morais dos modernos, as quais falam mais de dever ou de respeito.

Observamos que a discussão da moralidade é histórica e vem despertando, cada vez mais, o interesse de um grande número de estudiosos até os dias de hoje. Ressaltamos que foi Piaget (1932/1994) quem realizou estudos pioneiros na Psicologia a respeito da temática moralidade e, segundo Ruiz (2003), também Lawrence Kohlberg, psicólogo e filósofo americano, dedicou-se a estudar o desenvolvimento moral do ser humano do ponto de vista cognitivista, retomando o modelo piagetiano. Mais adiante, citaremos as definições de moral e ética que fundamentarão nossas discussões. Por ora, citaremos alguns estudos mais recentes.

Outros pesquisadores também desenvolveram estudos no campo da moral, como Puig (1998) e Delval (1998), além daqueles que se destacam pelas pesquisas aqui no Brasil, como: Alencar (2003), Alencar e La Taille (2007), Andrade (2006), Andrade e Alencar (2008), Araújo (1998, 1999, 2000), Araújo e Lodi (2007), Borges (2004,) Borges e Alencar (2006, 2009), Biaggio (1999, 2002), Camino (1998), Camino e Luna (2004), D'Áurea-Tardeli (2006), Dias (1999, 2005), Freitas (1999, 2003), Menin (1985, 2002, 2005), Miranda (2007), Tognetta e La Taille (2008), Tognetta (2009), Vale (2006) Vale e Alencar (2008), entre outros nomes.

La Taille (2006a) discute a Psicologia da Moralidade, principalmente nessa obra, com o objetivo de identificar e explicar por quais processos mentais uma pessoa chega a intimamente legitimar ou não as regras, princípios e valores morais. Tem discutido as

possibilidades cognitivas e afetivas de agir de modo moral/ético, de comportar-se pautando suas ações em ideais éticos e valores morais. Nos seus textos, vem reforçando a ideia de que a moral é uma dimensão fundamental da construção da personalidade e adota uma diferença de sentido entre moral e ética.

Em sua obra *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*, La Taille (2006a) distingue plano moral de plano ético. Começando pelo plano moral, podemos dizer que, para justificar a possibilidade de existência desse plano na psique humana, ou melhor, para tratá-lo como uma realidade psicológica, que se manifesta pelo dever, La Taille (2010) discute o sentimento de obrigatoriedade (ou dever) a partir dos pressupostos de Kant e de outros teóricos dedicados ao tema. Sua intenção foi confirmar ou não se esse sentimento de obrigatoriedade é um fato psicológico. Seria saber “se existe uma autoimposição, ou seja, mandamentos da consciência que impelem o indivíduo a agir de determinadas formas, e não de outras” (La Taille, 2006a, p.31).

La Taille (2010) afirma a existência de um sentimento de obrigatoriedade, o qual compreende diversos conteúdos. Ao afirmar isso, considera que existem pessoas que agem ‘por dever’ e não ‘conforme o dever’. As pessoas que agem ‘por dever’ possuem consciência moral, uma vez que não colocam o interesse, ou a expectativa de recompensa, por exemplo, como condições para agirem. Elas, simplesmente, agem a partir do princípio de que o outro é um fim e não um meio para atingir seus objetivos. Partindo desse pressuposto, acredita na existência de um plano moral psicológico (sentimento de obrigatoriedade) e conclui dizendo o seguinte: “Em suma, é perfeitamente legítimo afirmar a existência de um sentimento de obrigatoriedade e explicar que tal existência é um desafio para a Psicologia” (La Taille, 2010, p.106). Essa crença, na realidade psicológica do fenômeno moral, decorre, também, por enxergar em outros pesquisadores essa assertiva.

Aponta Durkheim, Piaget e Kohlberg como defensores da existência do sentimento de obrigatoriedade (La Taille, 2006a).

Constatada a existência do sentimento de obrigatoriedade como *fato psicológico*, faz-se necessário explicar, a partir de La Taille (2010), que esse sentimento não ocorre, necessariamente, por uma exigência social. Ele pode ser experimentado pelo sujeito e levá-lo a cumprir regras e normas moralmente proibidas pela sociedade na qual está inserido; e pode, simplesmente, ser despertado no sujeito direcionando sua conduta para ações morais, que não são submetidas à exigência social e, por isso, não são comumente desenvolvidas pelos membros de uma sociedade. As obras de caridade realizadas pela Ir. Dulce¹ que a conduziram recentemente à beatificação (18.05.2011), podem ser reconhecidas como um conjunto de ações movidas pelo sentimento de obrigatoriedade, que não correspondem à exigência social. Nesse caso, La Taille (2009a) diria que “é dever moral aquilo que aparece para a pessoa como *algo que não pode não ser feito*, porque é um bem em si mesmo” (p. 8, grifos do autor).

Passemos agora à definição de moral de La Taille (2006a) e seus argumentos explicativos acerca do tema. O autor define moral como

“[...] os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta “como devo agir?”. Como todos os sistemas morais pressupõem, por parte do indivíduo que os legitima, a experiência subjetiva de um “sentimento de obrigatoriedade”, identificamos esse sentimento como o invariante psicológico do plano moral” (p. 49).

Como já discutido, o indivíduo coloca para si as obrigações e deve ter a possibilidade de optar pela moral para orientar sua conduta. No entanto, o que vai importar para a moral é a qualidade dessa escolha, do ‘querer fazer’, pois nem tudo que se faz, ou se pretende fazer, é desencadeado por motivações morais. Quando a conduta é orientada pela

¹ Beata Maria Rita de Sousa Brito Lopes Pontes, Bem-Aventurada Dulce dos Pobres (1914-1992), nasceu e faleceu em Salvador –BA. Começou a praticar caridade aos 13 anos de idade, entrou para o convento com 19 anos e dedicou todos seus 77 anos de trajetória à caridade. Recuperado em 29 de novembro, 2011, do <http://silvanosulzarty.blogspot.com/2011/05/biografia-de-irma-dulce-de-freire-para.html>.

moral, a obrigatoriedade das ações deve partir do reconhecimento dos direitos alheios e da dignidade, que é inerente a todo ser humano. Queremos enfatizar que, para La Taille, a dimensão dos deveres deve estar voltada para a pergunta ‘*Como devo agir?*’ e esta deve ser a pergunta da moral.

De posse do conceito de moral de La Taille, passaremos a descrever as duas dimensões, apresentadas por ele, como pertencentes ao campo da moral - *a cognitiva e a afetiva* – lembrando que essas constituem a consciência moral e que La Taille (2006a) atribui a ambas as dimensões a mesma importância.

Sobre a *dimensão intelectual*, o autor relaciona ao ‘saber fazer’, que é resultado da liberdade que o indivíduo tem para agir (fazer), tomar decisões baseadas na sua capacidade intelectual. Desse modo, os conhecimentos, reflexões e juízos compõem esse tal saber, caracterizando a participação da *razão* no fazer moral (La Taille, 2009a).

É interessante a análise que La Taille (2009a) faz para explicar o ‘saber fazer’ moral. Tentaremos descrevê-la, resumidamente, pois a consideramos essencial para a compreensão da dimensão intelectual da moral. Deparamo-nos com cinco temas abordados pelo autor:

1. Moral e razão: toda ação moral é desenvolvida por seres humanos que fazem uso da *razão* para fazer suas escolhas, a partir de critérios racionais que eles próprios estabelecem. Esses sujeitos, chamados *sujeitos morais*, quando são livres para agir são responsáveis pelos seus atos;

2. Moral e conhecimento: conforme foi mencionado anteriormente, que os valores, dentre eles os morais, são incorporados de acordo com a cultura. O sujeito racional busca *conhecer* o conteúdo moral construído pela cultura, ainda criança, e o assimila, mas, não é só isso, modifica-o, dando-lhe novo sentido e interpretações na medida em que entra em

contato com ele. Esse conteúdo moral passa a constituir três categorias que se integram, são elas: ‘regras’, ‘princípios’ e ‘valores’. As regras podem ser antecipadamente ordenadas, estabelecidas (regras *prescritas*), como: ‘não roubar’; ou levadas a serem cumpridas por necessidade (regras *precisas*), por exemplo: ‘ser solidário com quem precisa de ajuda’. Portanto, dependendo da forma como praticamos a ação, os deveres podem ser negativos (sentido de proibição) ou positivos (sentido de ajuda). Quanto aos princípios, estão relacionados às inspirações que nos levam à formulação das regras, podendo ser chamados de *espírito da moral*. O conjunto de deveres que, pelo uso da razão, somos capazes e livres para escolher como desenvolver nossas ações morais, certamente é baseado em princípios que vão nos orientar em nome do que devemos agir. Já os valores morais, precisam ser conhecidos porque vão fundamentar os princípios e nos fazer compreender e interpretar as regras. Logo, se quisermos avaliar uma ação moral, precisamos conhecer, também, os valores que estão subjacentes aos princípios adquiridos. Para ilustrar a relação existente entre as categorias explicitadas, vamos supor a seguinte situação: após consumir em um restaurante, um cliente pede a conta ao garçom para pagá-la. Ao recebê-la, percebe que houve erro de cálculo cometido pelo garçom a seu favor (do cliente) que poderia implicar prejuízo (para o garçom), caso ficasse calado. Se esse cliente possui *valores*, como os de justiça, dignidade e/ou honestidade, parte do *princípio* que não deve ser omissivo diante de fatos que podem prejudicar o outro e se sente no *dever* de comunicar e solicitar que lhe seja cobrado o preço correto da conta.

3. Equacionamento moral: trata-se de hierarquizar as variáveis morais envolvidas em determinada situação e avaliar as implicações decorrentes dessas. Entendemos que faz parte do ‘saber fazer’ moral ser capaz de identificar as variáveis envolvidas, mas, também,

de estabelecer uma comparação entre elas para decidir qual melhor conduta moral eleger, diante do chamado ‘dilema moral’.

4. Sensibilidade moral: nem sempre as variáveis morais estão claras. Muitas vezes, pessoas apresentam peculiaridades que dependem da capacidade de quem julga para detectá-las, pois se encontram ocultas diante do olhar do outro. Sendo assim, é preciso ter sensibilidade moral para inferir e identificar os elementos moralmente relevantes, antes de utilizar o método do equacionamento moral para analisar as implicações de suas ações.

5. Desenvolvimento do juízo moral: as formas empregadas pelos sujeitos para a resolução dos dilemas morais correspondem à etapa experienciada do seu desenvolvimento moral. Neste artigo, produzido por La Taille (2009a), duas abordagens que tratam do assunto são mencionadas, a de Piaget e a de Kohlberg. Piaget prevê duas grandes etapas, a heteronomia e a autonomia, sobre as quais trataremos em parágrafos posteriores. Quanto a Kohlberg, como sua teoria não é fundamento deste estudo, limitamos-nos a tecer apenas algumas considerações a respeito da mesma.

Kohlberg (1992) verificou a existência de três estágios morais, cada um com dois subestágios, e estava convencido de que o estágio superior da moralidade exige estruturas lógicas mais complexas do que as previstas por Piaget. Tal como Piaget, considerou como invariável e universal a sucessão de estágios que a pessoa passa, quer dizer, independente da cultura, todos nós passamos por essa sequência na mesma ordem, embora nem todos atinjam os estágios mais elevados. Seus estágios são chamados: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Segundo La Taille (2009a), a sequência desses vai “da ausência de reciprocidade (respeito unilateral da moral da obediência) para uma reciprocidade ‘infinita’ ou universal, na qual todos os seres humanos têm lugar, independentemente do lugar social que ocupam” (p.8). Nesse caso, ao atingir o último estágio do juízo moral, o

indivíduo age por acreditar que é correto agir dessa maneira, não porque os deveres estão escritos em algum lugar, ou determinados formalmente na expectativa de que sejam cumpridos. Esse é, naturalmente, um estágio moral elevado, que supera os limites dos ditames sociais e, por isso, raras pessoas o atingem, confirma La Taille (2009a).

Após descrevermos a análise feita por La Taille (2009a) a respeito da dimensão intelectual da moral, na qual foi ressaltado o papel da razão como responsável pela liberdade de ação do indivíduo, mencionaremos as considerações do autor sobre a *dimensão afetiva* da moral.

Partimos da compreensão de que o ‘saber fazer’ não é suficiente para agir moralmente, é necessário que exista o ‘querer fazer’ moral. Como já mencionado, o uso da razão nos permite empregar critérios e escolher as ações que devemos desenvolver. No entanto, o que nos impulsiona a tomar essa decisão é a energia interior que nos move e nos incita à ação, que chamamos de motivação, embora seja preciso que esta pertença ao campo moral. Dito de outra maneira, o sentimento envolvido que desencadeia a ação, deve ser um sentimento essencial ao *querer fazer* moral. Não caberia nesta exposição descrever os diferentes tipos de sentimentos citados pelo autor, apenas destacamos que são classificados em sentimentos que comparecem no *despertar do senso moral* e sentimentos cuja presença atesta a existência de valores morais na construção da *personalidade* (La Taille, 2009a).

Em síntese, o dever moral não é absoluto, depende das consequências da força do sentimento de dever investida, ou melhor, da compreensão da energética das ações morais, como diz La Taille (2009a) “a moral somente será objeto de assimilação e reflexão se os deveres que dela emanam forem considerados dentro de um projeto de ‘vida boa’, um projeto *desejado*” (p.29, grifos do autor). Nesse caso, trata-se de um projeto de felicidade

que diz respeito ao plano ético. Por isso, para o autor os conteúdos para a moral devem ser definidos, pois é ela que confere legitimidade às opções de ‘vida boa’, ou seja, as condições necessárias para que mereçam o nome de ética. Enquanto para a ética, não devemos escolher seus conteúdos porque são inúmeras as opções para a expansão de si e cada pessoa tem liberdade de escolher que rumo dar à própria vida (La Taille, 2006a).

Para falar de ética, La Taille (2006a) procura relacioná-la ao sentido da vida, à busca da felicidade, à reflexão sobre ‘*Que vida eu quero viver?*’ Ou ‘*Que vida vale a pena ser vivida?*’, o que nos remete a uma aspiração, e não a um dever. Nessa perspectiva, a ética é tida como sendo a “vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (Ricoeur, conforme citado por La Taille, 2006a, p. 64). Do ponto de vista psicológico, moral e ética não são esferas independentes da vida humana. O plano ético engloba o plano moral, pois é preciso conhecer a perspectiva ética que os homens adotam para poder compreender o processo que os leva a respeitar determinados princípios e regras.

Assim, a experiência psicológica de uma vida boa, ou de uma vida que tem sentido no plano ético, está associada a valores morais e “implica a busca de uma vida com sentido, e uma vida que faça sentido deve, necessariamente, contemplar a ‘expansão de si próprio’ que se traduz pela busca e manutenção de representações de si com valor positivo” (La Taille, 2010, p.113). Trata-se de uma experiência subjetiva de bem-estar, de transcendência dessa experiência de prazer, que significa ver-se a si mesmo como alguém de valor, capaz de desenvolver-se e ter autorrespeito. É necessário que avaliações pessoais a respeito de se estar vivendo ou não uma ‘vida boa’ sejam feitas no sentido de tomar consciência da direção que se está dando à vida. Eis o que diz La Taille (2006a):

[...] a tomada de consciência de si é tomada de consciência das próprias ações no mundo, tomada de consciência a partir do viver, da *práxis*. Portanto, a identidade é uma construção realizada a partir dos atos concretos da vida, a partir do “como viver”. Se há indissociabilidade entre identidade e as características da “vida vivida”, a *fortiori*, as

respostas dadas à pergunta “como quero viver?” são inseparáveis das respostas dadas à pergunta “quem eu quero ser?” (pp. 45-46).

Comte-Sponville (2005) tece considerações semelhantes, deixando claro que as reflexões sobre ‘*O que eu devo fazer*’? E ‘*Como viver*’? para os antigos filósofos, formavam uma só questão, mas entende que devem ser pensadas separadamente e esclarece o seguinte: “para nós, elas são duas: a moral responde à primeira; a ética, à segunda” (p. 92).

A partir desse pressuposto, é possível entendermos que a ética pressupõe a perspectiva de uma vida boa, um projeto de felicidade, que deve mover as ações, e essas ações, certamente, serão morais, pois, na visão de La Taille (2006a), não é possível defender uma ética sem moral. Isso quer dizer que a minha felicidade deve pressupor a participação do outro no meu projeto de vida boa; de poder enxergar e acolher esse outro como alguém merecedor do mesmo respeito que eu. Logo, a vida para ser ética deve ser pensada do ponto de vista da articulação do individual com o coletivo.

Sobre *incluir o outro* no nosso projeto de vida boa, Mário Sérgio Cortella, no debate com Yves de La Taille (Cortella e La Taille, 2005), instiga-nos a refletir sobre os sentidos das palavras *tolerar* e *acolher*. Enfatiza sua preferência pela palavra *acolher* porque esta significa receber o outro como alguém semelhante a mim, enquanto *tolerar* implica em suportar, aguentar o outro. Neste caso, a individualidade do outro é apenas tolerável por mim, mas não me envolvo, não quero ter contato, pois a opinião dele é indiferente porque ele não é alguém como eu. Parte da noção de acolhimento que prevê a necessidade de pensarmos em uma convivência que venha proporcionar uma experiência de vida juntos, norteadas de princípios e valores da nossa conduta; uma relação de respeito mútuo, de entendimento desse outro como outro, livre de preconceitos, com suas

qualidades e defeitos. Assim, surge a questão da liberdade associada à noção de felicidade, da vida boa. Ainda no mesmo debate, Cortella destaca que a felicidade individual não existe e ressalta que “a felicidade é como a liberdade: a minha liberdade não acaba quando começa a do outro; acaba quando acaba a do outro” (p.19). Desse modo, sendo ambas as noções universais, aproximam-se da ética no campo da própria universalidade (Cortella & La Taille, 2005).

Para fundamentar seus estudos no campo da moralidade, La Taille (2006a) apresenta especialmente as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento moral, as quais são situadas no contexto amplo da epistemologia genética. Afirma que Piaget se interessava pela epistemologia genética, a qual pretende estudar como se estrutura o conhecimento – natureza e evolução – sua gênese. De acordo com La Taille (2006a), uma das preocupações de Piaget foi identificar o “sujeito epistêmico”, ou sujeito do conhecimento, constituído por um sistema de esquemas e estruturas estáveis. Admite que, se o teórico estiver certo, “encontra-se em todos nós quando elaboramos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos” (p. 15), caracterizando uma universalidade das características psicológicas, que são decorrentes de uma gênese, da compreensão do conhecimento como uma construção contínua.

Piaget (1970/2007) deixa claro esse processo de construção contínua do conhecimento, atribuindo-lhe um aspecto de elaboração nova, e afirma:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (p. 1).

Portanto, todo esse processo, considerado por Piaget (1970/2007), estaria relacionado às estruturas lógicas, e essas são construídas passando por diversas fases desde

o nascimento. Seriam responsáveis por esse desenvolvimento a maturação biológica, as diferentes experiências de vida e os ensinamentos da educação formal. A sua ideia fundamental era de que não existem elementos isolados em todos os domínios da vida - seja orgânico, mental, ou social - e sim totalidades que são, qualitativamente, distintas de suas partes que, ao mesmo tempo, impõem-lhes uma organização.

Segundo Freitas (2003), a ideia fundamental de Piaget é que o funcionamento de todo organismo é o mesmo: a adaptação. Para ele, a adaptação ao meio e a organização interna constituem o elo comum entre o biológico e o lógico, porque concebe a inteligência como uma das atividades do organismo e os objetos um setor particular do meio ambiente, aos quais o organismo se adapta. Visto dessa forma, a inteligência não é um ponto de partida, e, sim, de chegada, porque a formação das estruturas mentais prolonga o processo de adaptação do organismo ao meio. Freitas (2003) esclarece que Piaget criou modelos abstratos para explicar o funcionamento das estruturas mentais e buscou explicar como essas estruturas são construídas.

Para Piaget (1970/2007), os dois principais processos responsáveis pela ocorrência do conhecimento são: *assimilação* e *acomodação*. As estruturas mentais determinam a assimilação das informações do meio (físico e social) e se modificam pelo contato com os objetos; sendo que, em alguns casos, a criança transforma os objetos (predomínio da assimilação) e, em outros, ela própria se transforma (predomínio da acomodação). Ocorre que na acomodação há uma modificação dos esquemas para uma adaptação às características do novo objeto. Esse movimento dialético persiste até encontrar o equilíbrio com o meio de informação, momento em que a criança, de posse de novos esquemas, buscará conservá-los e reempregá-los quando necessário.

No entanto, além da preocupação com o desenvolvimento cognitivo, Piaget queria

desenvolver uma teoria sobre a moral (Freitas, 2003), sem deixar de associá-la ao desenvolvimento geral da criança. Sendo assim, Piaget desenvolve seu estudo a respeito do juízo moral e o apresenta em seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), importante referência para a Psicologia da Moralidade, no qual não enfatiza as ações e os sentimentos morais, pois seu principal interesse é o papel da racionalidade. A ênfase na dimensão racional da moralidade é clara em sua obra, porém considera os aspectos cognitivos e afetivos como indissociáveis para explicação da ação moral. Em Piaget (1954/1994) encontramos a seguinte assertiva: “toda conduta, seja qual for, contém, necessariamente, estes dois aspectos: o cognitivo e o afetivo” (p. 288). Nesse caso, se a afetividade evolui junto com a inteligência em sua teoria construtivista, também acompanha a dimensão intelectual no desenvolvimento moral. A afetividade, para Piaget, consiste na energia que mobiliza o indivíduo em direção à ação; e a inteligência diz respeito à organização e estruturas necessárias para o desenvolvimento da ação. Ele encontrou na *vontade* a energética que constitui um dos aspectos afetivos da conduta humana, buscando explicar que as construções cognitivas e a constituição dos sentimentos não são dissociáveis, pois entende que “[...] a toda nova estrutura corresponde uma nova forma de regulação energética” (Freitas, 2003, p. 95). Porém, mesmo considerando a afetividade como indispensável para o desenvolvimento intelectual, constatamos em Piaget (1954/1994) que a afetividade pode intervir na inteligência, acelerando-a ou retardando-a, mas não modifica, constrói ou destrói suas estruturas, uma vez que possuem naturezas distintas.

Diante dessa explanação, entendemos que a questão da moral na obra de Piaget é inseparável de seu projeto epistemológico. É a partir da leitura cuidadosa de sua teoria do conhecimento que surgem as perguntas sobre o projeto piagetiano acerca da moral. Para pensar o desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) considerou as dimensões evolutivas

cognitivas, afetivas e sociais da criança como interdependentes, e manteve como base de suas interpretações a dialética entre assimilação e acomodação. Seus estudos sobre o desenvolvimento moral em crianças procuram mostrar uma passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, cujas discussões alavancaram a área da Psicologia da Moralidade, devido à sua importância e originalidade. Seu conceito de moralidade inclui o respeito às regras sociais e a compreensão de justiça, a qual envolve reciprocidade, igualdade e equidade entre as pessoas.

Nesse sentido, Piaget (1932/1994) considera que a evolução da moral da criança dependerá das estruturas mentais que ela possui, e que esse desenvolvimento é construído de forma ativa, a partir das relações interpessoais com adultos e com seus pares. A princípio, a criança não será capaz de interpretar (assimilar) as regras porque suas estruturas mentais não lhe permitem utilizar a razão para entender o porquê das mesmas, sendo essas obedecidas por imposição externa (relação de coação), sem questionamentos. Posteriormente, espera-se que ela atinja, por meio de nova forma de interação social (relação de cooperação), modificar as estruturas anteriores (acomodação) e ser capaz de questionar e avaliar racionalmente a situação. Esse processo é explicado por Piaget (1932/1994) quando descreve seus estágios de desenvolvimento moral.

O autor em questão esclarece que, depois do estágio inicial da *anomia*, caracterizada pela ausência de regras, a criança se insere no campo da moral por meio da *heteronomia* - moral da coação, do respeito às regras impostas pelos adultos, até chegar ao estágio da *autonomia* – moral das relações de cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo. O tipo de interação social baseado na cooperação é defendido por Piaget (1932/1994) por promover o desenvolvimento moral. No caso da autonomia, é preciso que a consciência considere como necessário um ideal racional, independentemente de

qualquer pressão exterior. A pessoa moral e intelectualmente autônoma não se submete às pressões sociais, saberá avaliar, julgar e procurar permanecer leal aos seus valores e princípios de ação.

De acordo com a forma como Piaget (1932/1994) concebeu essa questão, La Taille (1992a) esclarece que, no processo de evolução da moral heterônoma para autônoma, o tipo de respeito que o indivíduo estabelece para com os demais é que fará a diferença. Ele passará de um respeito unilateral (dever de obedecer ao outro) ao respeito mútuo, o que só será possível por meio das relações sociais vivenciadas. O processo de socialização pode tornar o indivíduo autônomo capaz de seguir determinadas regras, não por medo de infringi-las, mas, pela crença de que será o melhor para si e para a sociedade. Isso reforça a assertiva de La Taille (1992a) de que “Piaget pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética!” (p. 21).

Conforme Piaget (1932/1994), aquele que atingir essa etapa, além de se conduzir baseado em normas de reciprocidade, desenvolverá também a noção de justiça. Freitas (2003) entende a reciprocidade para Piaget da seguinte maneira: “Em uma relação moral, a satisfação indefinida do outro e a avaliação da ação do indivíduo segundo a sua intenção, isto é, a substituição recíproca dos meios e dos fins, é a condição da reciprocidade normativa” (p. 93).

Especificando um pouco mais, diríamos que, com o desenvolvimento da lógica autônoma, o indivíduo é capaz de elaborar normas próprias, e essa capacidade se constitui nas relações de cooperação. Essas relações fazem parte de um nítido progresso que caracteriza as etapas de socialização intelectual da criança. As etapas partem de um nível de operações lógicas relativamente simples, com características individuais de concentração em si mesmo, até atingirem o estágio em que a criança passa a pensar a partir de um ponto

de vista mais amplo, isto é, de ações interindividuais. Isso quer dizer que a criança parte de uma discussão interiorizada, conduzida por ela própria, até chegar às exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor (Piaget, 1950/1973).

Retomando, podemos dizer que Piaget (1932/1994) admite que a lógica seja uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação. Deixa claro o cuidado em pensar a moralidade associando-a ao desenvolvimento da criança, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Com base nessa concepção, observamos que, para a teoria piagetiana, os sentimentos em geral têm um papel importante no campo da moralidade. Mesmo não tendo desenvolvido estudos sobre aspectos afetivos, parece que se pode considerar a motivação, a necessidade, o interesse e a própria seleção no juízo moral como baseados, pelo menos em parte, em sentimentos.

De posse dessas considerações, destacamos a assertiva de La Taille (1992a) de que “a moralidade humana é o palco por excelência onde a afetividade e Razão se encontram, via de regra, sob a forma de confronto” (p. 47) e que esse confronto ocorre principalmente na ação moral. No entanto, mais adiante o autor salienta que não há conflito entre as duas partes, o que há é um sentido de complementaridade entre as duas dimensões da moralidade, a intelectual e a afetiva. À medida que ocorre uma evolução das estruturas do pensamento correspondentes às fases do desenvolvimento humano, os sentimentos que movem as ações morais obtêm certo tipo de sofisticação, reforçando o entendimento dessa relação de complementaridade.

É diante dessa constatação que La Taille (2006a) enfatiza a relevância do papel da educação para a formação moral e ética, não só nas crianças, mas também nos adultos. Entendemos a importância dessa ênfase, sobretudo quando se pensa em uma educação moral que visa enaltecer a justiça, a generosidade e a dignidade em uma formação que

valoriza a autonomia. Nessa perspectiva, o homem tem liberdade de escolher e de se responsabilizar por suas ações, de acordo com seus princípios e valores construídos nas interações sociais pelas quais passou durante sua vida. É preciso que a moral esteja presente no universo do indivíduo desde cedo, que as ações morais sejam trabalhadas pela educação nos diferentes contextos, nas suas dimensões intelectuais e afetivas.

As discussões que La Taille (2006a) proporciona a respeito da Psicologia da Moralidade provocam muitas reflexões e estimulam pesquisas, principalmente no campo da Psicologia do Desenvolvimento, uma vez que nesta estão envolvidas importantes dimensões do desenvolvimento humano, como a moral e a ética. A moral e a ética são bastante pesquisadas por diversos autores, além de estarem articuladas com outros temas fundamentais para uma melhor compreensão do homem e das práticas sociais que exerce. Neste estudo, será abordado, no próximo tópico, o tema projeto de vida, mais especificamente projeto de vida profissional. Nele, serão apresentadas pesquisas e discutidos conceitos, na tentativa de relacioná-los às perspectivas da moral e da ética consideradas nesta tese.

*“Há quem diga que todas as noites são de sonhos.
Mas há também quem garanta
que nem todas, só as de verão.
Mas no fundo isso não tem muita importância.
O que interessa mesmo não são as noites em si,
são os sonhos.
Sonhos que o homem sonha sempre.
Em todos os lugares,
em todas as épocas do ano,
dormindo ou acordado.”*

Shakespeare

3. PROJETO DE VIDA

Antes da discussão a respeito de projeto de vida, é necessário buscarmos uma definição da palavra projeto. Encontramos em dicionários, como um de seus possíveis significados, o seguinte: “plano (‘intenção’)” (Houaiss & Villar, 2004, p. 600) e “plano; intento” (Luft, 2000, p. 541). Prosseguindo com a busca, dessa vez do significado da palavra plano, algumas acepções encontradas foram: “método para atingir um fim; maneira de agir, procedimento” (Houaiss & Villar, 2004, p. 574), e “projeto; delineamento” (Luft, 2000, p. 524). Ao observarmos os resultados encontrados, constatamos que projeto e plano apresentam significados semelhantes, embora a noção de plano, da forma como é apresentada acima, parece representar o meio para se atingir um fim, maneiras de agir que visam à concretização das ações, um objetivo final. É como se esse objetivo final fosse decorrente de um conjunto de ações, de procedimentos, de estratégias que visam a algo mais amplo que se passa a entender como projeto. Como dizem Inhelder e Piaget (1970/1976),

Um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos [valores] fins considerados como permanentes (p. 260).

Assim sendo, ao se desenvolver um plano de vida, os valores que norteiam as ações do homem colocarão seus ideais em uma escala, sendo uns subordinados a outros de acordo com os interesses e a vontade que se encontram envolvidos no fazer. Ao planejarmos, procuramos visualizar melhor os caminhos que devemos seguir para alcançarmos nossos objetivos. Para isso, precisamos considerar claramente quais são

nossas metas, e devemos saber quais são os nossos valores, pois deles depende todo e qualquer projeto, bem como a direção que daremos às nossas vidas.

Para Ribeiro (2010), existe uma multiplicidade de sentidos para o termo projeto de vida. Além disso, apresenta duas dimensões que são desenvolvidas como estratégias para viabilizar a relação e construção de projetos no mundo. São as seguintes:

O projeto de vida propriamente dito, que tem relação mais direta com a construção da identidade e dos objetivos e expectativas de vida (instrumentação subjetiva); e o plano de ação, que representa um conjunto de ações para atingir um fim (instrumentação objetiva) [...] (p. 121).

Observamos que as duas dimensões mencionadas por Ribeiro (2010) reforçam a necessidade da existência de um plano de ação, que deverá ser constituído por metas, as quais, ao serem pensadas, certamente levarão em consideração princípios e valores subjacentes, que caracterizam o ser humano na sua relação com o mundo. No entanto, é importante frisar que a ênfase do autor está na influência psicossocial como fator preponderante na construção do projeto de vida. Na análise que realiza em seu artigo, destaca-se a compreensão do projeto de vida por meio da interrelação entre a estrutura de classe e práticas sociais. Na sua perspectiva, “não é somente a vontade subjetiva nem as circunstâncias objetivas que produzem os projetos de vida e sim as relações sujeito/mundo social que, como construções intersubjetivas e psicossociais, permitem ao sujeito organizar seu projeto de vida [...]” (p.122).

Fonseca (1994), para explicar o conceito de projeto, distingue-o do conceito de escolha, e começa dizendo: “[...] o objetivo de qualquer intervenção no sentido de facilitar a transição para a vida adulta através da construção de projetos não se reduz à simples realização de escolhas [...] a noção de projeto integra e ultrapassa a noção de escolha” (p.55). Concebe que a escolha costuma ocorrer de forma mais espontânea e, muitas vezes,

encontra-se vulnerável à opinião de terceiros ou a situações externas; enquanto dá ao projeto um sentido de apropriação, em que a pessoa seleciona determinados objetivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros, a partir de uma confrontação eu-exterior.

De acordo com Neiva-Silva (2003), a literatura científica tem utilizado diferentes termos como: perspectivas, aspirações, expectativas ou projetos de vida, para versar sobre a crença de realizar ou ver algo realizado em seu futuro. Todos apontam para um planejamento ou esperança de concretizar alguma coisa, mas, consideramos relevante procurarmos entender os elementos constitutivos do conceito, que iremos chamar de projeto de vida.

Na perspectiva deste estudo, pensaremos os projetos de vida como sendo elaborados a partir das ações da pessoa, dos modos de agir na convivência diária, de acordo com os valores que foram construídos. Concebemos que há um processo de existência que pode levá-la a refletir sobre a vida e ter um projeto futuro, o qual será baseado em seus princípios, em sua própria concepção do que seja viver – *Que vida viver?* Ou *Que vida vale a pena viver?* (La Taille, 2006a). Nesse caso, se a vontade de agir moral estiver em harmonia com a de querer pautar a vida em princípios éticos, na qual os deveres estabelecem uma boa convivência social, a reciprocidade e o respeito mútuo, consideramos que há possibilidade de haver realização na vida pessoal e profissional.

Conforme La Taille (2006a), a escolha do sentido que damos à vida passa a nos definir como ser, e a compreensão desse sentido depende da resposta que daremos à questão: *'Para que viver'*? Partindo dessa concepção, escolher uma vida que faça sentido, ou a 'vida boa', é aspiração daqueles que buscam uma experiência subjetiva de bem-estar, de transcendência dessa experiência de prazer. Trata-se de uma experiência de felicidade,

que não fica restrita às conquistas pessoais, pois pressupõe a participação do outro no meu projeto de vida boa e grandes possibilidades de chegar à harmonia social. Contudo, sendo o homem livre para julgar e avaliar poderá escolher ou não a moral para orientar suas ações e modo de existir no mundo. Sua opção pode ser por incluir o outro nos seus projetos, considerando-o como alguém digno de respeito, reconhecido nos seus direitos de ser humano; ou preferir desenvolver projetos individuais sem comprometimento com ações humanitárias que visem ao bem-estar coletivo. Ao escolher a moral para conduzir sua vida estará fazendo opção por um projeto de felicidade, pela ‘vida boa’, como foi concebida pelo autor em questão. Considerando essa perspectiva, é possível reconhecer um desejo subjacente à consciência do homem, que o orienta a expandir para além de si próprio; de transcender os limites individuais e promover o encontro com o outro, e esta é uma possibilidade ética (La Taille, 2006a).

Para Damon (2009), quando se almeja e organiza a vida dessa forma, alcança-se não apenas alegria e vida com sentido, mas também motivação para aprendizagem e realizações. Declara, ainda, que “um importante estudo sobre pessoas que fizeram conquistas notáveis confirmou que elas eram diferentes porque aplicavam às suas obrigações uma noção de plano vital altamente desenvolvida” (p.50). Dessa forma, pessoas que buscam e concretizam projetos de vida dessa natureza, devem fazer diferença no mundo.

Ao definir projeto de vida, Damon (2009) reforça essa discussão. Eis sua definição: *“Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera conseqüências no mundo além do eu”* (p. 53, grifos do autor). Justifica a escolha dessa definição, destacando que o projeto vital visa a conquistas de longo alcance e é mais estável que outros, que têm objetivos mais simples,

como fazer uma viagem ou ir a uma festa, por exemplo. Nesses casos, os desejos efêmeros podem vir a serem substituídos por outros. Além disso, o projeto de vida oferece possibilidades de contribuir na pretensão pessoal de uma vida com sentido, de fazer diferença no mundo, criando ou realizando algo. Isso porque o autor entende que “o projeto vital é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário” (p.54)

Inhelder e Piaget (1970/1976) prosseguem na concepção do que seja plano de vida, agora apontando a importância da autonomia:

Um plano de vida é de outro lado, uma afirmação de autonomia, e a autonomia moral enfim inteiramente conquistada pelo adolescente, em que se considera igual aos adultos, é um outro aspecto afetivo essencial da personalidade nascente que se prepara para enfrentar a vida. (p. 260).

Piaget (1932/1994), ao falar da autonomia, aponta para uma avaliação ética e moral das relações, qual seja considerar o outro e o bem comum nos resultados das próprias ações no mundo. Avaliar ética e moralmente as relações significa não admitir uma separação entre o individual e o coletivo, uma vez que ambos devem estar presentes, tanto na subjetividade quanto na objetividade da pessoa; significa que a presença desse outro requer uma relação de respeito pelas particularidades da vida de cada um, ao mesmo tempo em que implica uma relação de reciprocidade, de respeito mútuo. Como disse o autor, a autonomia é essencial para que possamos nos preparar para enfrentar a vida. Partindo do exposto, podemos dizer que a autonomia nos ajudará a organizar nossos projetos de vida e, preferencialmente, espera-se que estejam relacionados à vida boa, a uma proposta de felicidade compartilhada com os demais.

Conforme foi mencionado no capítulo anterior, Piaget não separa sua concepção de moral de seu projeto epistemológico. Como estamos tentando pensar projeto de vida a partir das perspectivas da moral e da ética, é possível admitirmos a relação entre o mesmo

e um dos principais conceitos da teoria do conhecimento de Piaget – *equilibração*. A explicação proporcionada por Damon (2009) tem como objetivo entender a solução de Piaget para a *causa do desenvolvimento*. É importante frisar a dificuldade apontada por Damon para compreender o significado do termo. Entretanto, segundo suas colocações, foi do próprio Piaget, que obteve essa explicação. Diz o autor que Piaget, ao apresentar uma metáfora da natação em que perguntou a um aluno “Quando você cai na água, qual é o melhor modo de não afundar?” (p.54), fez-nos entender que a *equilibração* representa ter uma *direção*, mesmo diante das dificuldades. Depois, responde ao aluno e a todos os presentes no seminário onde realizava uma palestra sobre o tema, dizendo: “Você deve ir adiante. Isso o manterá firme. Além de tudo, você ainda pode obter a vantagem de chegar a algum lugar [...]. Mover-se para frente, com firmeza, nunca tentando permanecer num só lugar” (p.57).

Partindo desse princípio, a pessoa precisa saber como vai construir sua vida. Segundo Korman Dib e Castro (2010), estudos apontam que não mais se verificam garantias, antes percebidas, com a formação superior, para obtenção de uma vaga no mercado de trabalho ou de um alto salário. Esse aspecto, somado a outros, passa a constituir um conjunto de incertezas, que afetam os sujeitos produtivos ou a caminho de tornarem-se produtivos. No entanto, as incertezas que costumam acompanhar o processo de construção de um projeto devem servir para que se reflitam com mais cautela, fazendo ponderações para escolher o que se quer com mais convicção, para não desistir, ou andar para trás. Para Korman Dib e Castro (2010), “O projeto adquire algum sentido [...] num processo que os leva a examinarem suas possibilidades e limitações e sua própria posição diante da vida” (p.13). Daí, ser necessário que os indivíduos privilegiem a reflexão sobre o sentido da trajetória profissional quando forem realizar a atividade de planejar, uma vez

que, muitas vezes, os objetivos almejados exigem determinação e perseverança para que sejam concretizados, pois os caminhos nem sempre estão claros ou traçados. Refletimos sobre as palavras do pensador Antonio Machado: “*caminhante não existe caminho, o caminho se faz ao andar*” (Antonio Machado, conforme citado por Santos, 2009, p.11). Santos (2009) declara que essas palavras a impulsionaram a elaborar seu trabalho de conclusão de curso. Seguir sempre em frente, focando nos interesses e investindo a energia necessária – *o querer fazer* – dimensão importante que deve nortear a capacidade que o indivíduo possui para pensar sua vida.

Diante do exposto, o tema projeto de vida é estudado nesta tese a partir da perspectiva da moral e da ética. Começamos apresentando alguns estudos que tratam desse tema, na tentativa de promover uma melhor discussão e compreensão dos seus elementos constitutivos.

Em sua tese de doutorado, intitulada *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial*, Nascimento (2002) pesquisou 83 adolescentes do sexo feminino e 85 do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Foram utilizados, como técnica de coleta de dados, o questionário e a associação livre. Para compreender essas representações sociais, tomou como referência a organização simbólica do pensamento dos adolescentes, para, a partir daí, apreender o processo de elaboração da representação social que transformava em familiar e consensual as imagens e os significados do projeto de vida. Chega à conclusão que um dos requisitos para a inserção na sociedade contemporânea ainda continua a ser o trabalho. O segundo é a educação, sobretudo o estudo. Os dois são, para a maioria desses jovens, possíveis caminhos que podem garantir o desenvolvimento de habilidades para o ingresso no mundo social. Portanto, enfatiza que “estudo e trabalho são fortes aliados na construção de

projetos de vida. Uma terceira categoria, que compõe a tríade do modelo de vida social, é a pertença e/ou constituição de uma família” (p. 6). De acordo com o resultado de sua investigação, o que caracteriza o projeto de vida dos adolescentes é, realmente, a vontade de pertencer e constituir uma família e de ter educação e trabalho. Assim, o ser humano planeja o futuro criando alternativas de realizações nos mais diversos contextos, dentre eles o familiar, profissional, educacional. Contudo, considerando o que dizem Korman Dib e Castro (2010), esse planejamento requer reflexões sobre as possibilidades e limitações para concretização dos projetos, diante de caminhos que não se apresentam claramente traçados.

Nascimento (2006) realizou outro estudo que visou conhecer as representações sociais do projeto de vida dos adolescentes, tendo como um dos objetivos compreender as condições que determinam o processo de construção e partilha de conhecimentos da vida futura desses jovens. A amostra foi composta de alunos de ambos os sexos do segundo e do terceiro anos do ensino médio. Ao todo, foram 725 adolescentes distribuídos em faixas de idade entre 14 e 24 anos. Partiu da ideia de que o projeto de vida delinea-se na relação do homem com o mundo, decorrente da constituição deste com a sociedade. Foi observado, nessa investigação, que existe uma complexa trama de relações constituídas nas dimensões sociocognitiva, socioafetiva, socioeducacional e histórico-social, que se estrutura no campo psicossocial nos quais os pensamentos, os sentimentos e as ações dos adolescentes entrelaçam-se, repercutindo na forma como estes constroem consensos acerca de projeto de vida.

Nessa perspectiva, significa que a estrutura social, as relações interpessoais e a cultura constituem a base onde se assenta esse projeto. É no cotidiano que o ser humano estabelece relações produzindo significados sobre si e sobre o mundo, de acordo com suas

capacidades intelectuais, ideologias, sentimentos e princípios adquiridos, e, ao mesmo tempo em que vai se transformando, transforma o mundo a sua volta.

Cardoso e Cocco (2003) estudaram o projeto de vida de um grupo de adolescentes, entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos, atendidos em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) em Marília, São Paulo, empregando a técnica de grupo educativo com observação participante, sob o enfoque de Paulo Freire. Selecionaram sete adolescentes da sala de espera dessa UBS, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Utilizaram a abordagem da pesquisa qualitativa em dois momentos. No primeiro, utilizaram uma entrevista semiestruturada individual e, no segundo, discussões em grupo por meio do grupo educativo, a partir de suas histórias de vida. Com a entrevista individual, os participantes foram caracterizados de acordo com os seguintes aspectos: escolaridade, trabalho, lazer, namoro, vícios, relacionamento familiar e escolar, relação com os amigos e condições de lazer no bairro. As pesquisadoras puderam perceber que os jovens foram tomando consciência de seu cotidiano e projeto de vida, sobretudo durante a participação no grupo educativo, o qual leva em consideração as falas a seu modo, pois, conforme entendimento das investigadoras, estas “desvelam o mundo e contêm para a pesquisa os temas geradores falados por meio das palavras geradoras” (p. 785). Nas discussões em grupo, foram desenvolvidos três temas: o que é ser adolescente, o que é ter saúde e o projeto de vida do adolescente. Com relação aos projetos, os mencionados pelos adolescentes foram: *poder viver sozinha* (o), *ter um estudo universitário*, *ter um trabalho remunerado*, *ter filhos* e *ter direitos iguais na sociedade*.

Cardoso e Cocco (2003) verificaram que projetos futuros dos adolescentes sofrem influência da relação familiar conflituosa vivida por eles, levando-os a pensar negativamente sobre uma convivência a dois, tendo como consequência o *desejo de viver*

sozinho (a). Dito de outra forma, os projetos estão relacionados ao tipo de interação social que estabelecem cotidianamente no seio da família. Quanto ao *estudo*, é visto como uma condição para melhoria da qualidade de vida no trabalho e o ingresso na faculdade é a vontade da maioria. O *trabalho* é visto como fonte de sobrevivência e também de ascensão social. Esse aspecto parece ter provocado diversos tipos de discussões a respeito das dificuldades de inserção no mercado, do desemprego como um problema social e da necessidade de salários dignos, sobretudo por parte dos adolescentes perto dos 18 anos de idade. Já sobre *ter filhos*, observaram, nas falas das adolescentes, que estava presente o desejo de engravidar e ter filhos, porém, mais uma vez, os relacionamentos conflituosos que marcavam suas vidas influenciavam nas expectativas da constituição de um núcleo familiar em que a figura do pai estivesse presente na formação e educação do filho. Finalmente, sobre *ter direitos iguais na sociedade*, foram as adolescentes que se mostraram cientes da importância da igualdade entre homens e mulheres, no entanto, reclamaram quanto à imposição dos pais na diferenciação que fazem quando se trata dos afazeres domésticos. Também foi possível observar, no estudo de Cardoso e Cocco (2003), que o modelo familiar desses adolescentes pareceu reforçar negativamente alguns aspectos presentes nos seus projetos futuros. Por fim, a análise indicou que os adolescentes têm um projeto de vida, apesar das dificuldades próprias das condições socioeconômicas, que pudemos identificar na descrição feita pelos pesquisadores.

Outra pesquisa também constatou que todos os adolescentes apresentam estabelecimento de projetos de vida. Essa foi realizada por Miranda (2007), no campo da ética e da moralidade, e teve como objetivo investigar a existência de projetos de vida em 24 adolescentes, entre 15 e 20 anos, de classe média e baixa, buscando identificar o lugar do outro nestes projetos. A pesquisadora também realizou uma comparação entre os dados

colhidos em ambas as classes sociais. Em um dos resultados obtidos, foi possível a constatação da existência de projetos de vida em todos os adolescentes, independente da classe social que pertenciam. A partir dos dados coletados, foram estabelecidas as seguintes categorias: 1) Bens materiais, 2) Relacionamentos afetivos, 3) Atividade profissional, 4) Formação acadêmica e 5) Outros projetos. Nesta última categoria, foram considerados projetos que versam, entre outros, a respeito dos seguintes aspectos: viajar, ter aceitação social e proporcionar bem estar espiritual para a família. Por sua vez, os participantes justificaram os motivos pelos quais esses projetos foram mencionados. As justificativas foram consideradas como conectadas (as que incluíam o outro) ou desconectadas (as que não incluíam o outro) - termos que designavam a relação que se estabelece com a existência de *um outro* no projeto de vida. Miranda (2007) chamou atenção para a seguinte consideração:

Houve projetos que, em sua justificativa, ou não consideraram outras pessoas em seu estabelecimento, ou consideraram outras pessoas, contudo de modo instrumentalizador, de modo que a relação estabelecida não é de reciprocidade, mas sim de utilização de outrem como um meio para se atingir outro objetivo. Tais justificativas foram denominadas **Desconectadas** (p. 63, grifos da autora).

Para possibilitar a classificação das justificativas dos projetos como conectadas ou desconectadas, a autora elaborou o CGO - Grau de Consideração do Outro². Na análise do lugar do outro na vida dos adolescentes, foi possível verificar que mais da metade das justificativas dos projetos mencionados foi considerada como conectada - dos 87 projetos apresentados pelos adolescentes, 51,7% obtiveram essa categorização; e grande parte desses projetos considerados conectados, deveu-se à categoria relacionamentos afetivos

² Produziu uma tabela para expor o CGO, na qual apresenta duas categorias, Desconectada e Conectada; e subcategorias a estas relacionadas. Para a categoria Desconectada estabeleceu as seguintes subcategorias: 'Desconectada com a sociedade' (DS), 'Desconectada com um grupo' (DG), 'Desconectada com uma pessoa' (DP) e 'Desconectada autocentrada' (DA); e para a Conectada, foram criadas as subcategorias: 'Conectada com uma pessoa' (CP), 'Conectada com um grupo' (CG), 'Conectada com a sociedade' (CS).

(segunda mais citada). Segundo a autora, esse fato já era esperado, uma vez que é preciso existir outra pessoa envolvida nesse projeto de relacionamento afetivo para que ele seja efetivamente estabelecido.

Miranda (2007) conclui afirmando que “os adolescentes possuem projetos de vida e os valores éticos e morais ainda permeiam boa parte desses projetos, no que concerne à inclusão de outras pessoas” (p. 97). Ao fazer tal afirmação, tem como base que grande parte dos projetos dos adolescentes foi considerada conectada, embora tenham sido apresentados como mais conectados com a pessoa e não com a sociedade.

As denominações conectados e desconectados utilizadas por Miranda (2007), já haviam sido usadas por D´Aurea–Tardelli (2005) em sua tese intitulada *A Manifestação da Solidariedade em Adolescentes : um estudo sobre a personalidade moral*. No entanto, a autora não mencionou a respeito do grau de consideração do outro, anteriormente mencionado. No seu estudo, D´Aurea–Tardelli (2005) abordou os temas da moralidade, projeto de vida e juízo pró-social. Utilizou redações de adolescentes de ambos os sexos, em idades de 15 a 18 anos e os submeteu a uma medição por meio do PROM - Prosocial Reasoning Objective Measure, que é “uma medida objetiva destinada a avaliar o nível de juízo moral pró-social” (p. 108). Estabeleceu apenas duas categorias básicas: uma para os planos de vida conectados e outra para os planos de vida desconectados. Tal como a pesquisa de Miranda (2007), o sentido dessas denominações estavam relacionados à presença, ou não, do outro nos projetos de vida dos adolescentes. Diante da abrangência desse estudo, vários dados foram coletados e importantes resultados alcançados, porém, ressaltamos a citação seguinte, feita pela autora, por ocasião da análise dos dados: “Podemos supor que os sujeitos deste estudo têm modelos e vivências muito pouco significativos no campo da moral [...]” (p. 199, grifos da autora). Outro ponto que merece

atenção é quando conclui, mediante a pergunta que colocou para seus participantes, “*Quem sou eu?*”, argumentando: “[...] diríamos que os jovens se manifestam solidários em relação a pessoas mais próximas e a situações em que possam obter benefício” (p. 217). Conclusão que reforça a colocação anterior da autora de que os modelos e vivências dos jovens pesquisados são pouco significativos no campo da moral, considerando que as ações morais vão além do intento de vantagens pessoais e limitadas, uma vez que essas não visam à construção da harmonia social.

De posse dos estudos de Miranda (2007) e de D’Aurea–Tardelli (2005), apresentamos o relatório de La Taille e Madeira (2004), o qual já citava os termos conectados e desconectados. No entanto, o autor fez referência aos termos durante uma palestra (La Taille 2004), relacionando-os às pessoas que têm projetos conectados com alguém ou desconectados quando não se conectam com ninguém. Quanto ao relatório (La Taille e Madeira, 2004), descrevem a pesquisa realizada sobre a relação entre moralidade e a legitimação de atos violentos com o estabelecimento do projeto de vida. Na primeira fase da pesquisa, foi solicitado a alunos do ensino médio de uma escola da rede pública de São Paulo que elaborassem uma redação a partir da pergunta: *Quem é você daqui a dez anos do jeito que você gostaria que fosse?* Em seguida, dividiram as redações de acordo com os tipos de projetos, ou seja, os considerados conectados, aqueles relacionados a valores humanistas, às virtudes e à cooperação; e os desconectados, tidos como não coletivos, ou nos quais outrem não é visto como parceiro. Na segunda fase, fizeram a seleção de algumas redações e utilizaram a entrevista-inquérito para verificar se diferem na sua maneira de legitimar atos violentos. A tarefa do sujeito era eleger questionamentos que acreditasse serem relevantes para julgar a situação proposta. Elaboraram quatro situações (uma pessoa bate na outra, uma pessoa insulta a outra, uma pessoa engana a outra e um

grupo ataca outro grupo) e para cada uma delas definiram categorias: formas de violência (física, psicológica e instrumental) e variáveis de contexto (razões, estados afetivos, normas e situações). Nessas foram agrupadas diferentes respostas caracterizadas como forma de violência nas quatro situações. Na primeira situação (uma pessoa bate na outra), a forma de violência era física não grave, sem razões aparentes (gratuito), com estado afetivo de destempero e em uma situação onde o homem bate num homem; a segunda situação (uma pessoa insulta a outra), apresentava violência psicológica (insulto) porque foi xingada antes pela pessoa agora insultada; tendo como estado afetivo a raiva e em situação sozinha, em que um homem insulta outro. Na terceira categoria (uma pessoa engana a outra), a violência era instrumental (enganar) devida à competição entre dois homens que concorriam a um emprego (adversários), mostrando o estado afetivo de medo de perder um concurso. Finalmente, a quarta situação era de uma violência considerada grave (um grupo ataca outro grupo) por desconfiança de que o outro grupo vai atacar, causando medo e ódio e obediência ao chefe do grupo diante das normas estabelecidas (La Taille e Madeira, 2004a). Dentre outras considerações, os autores ressaltaram que a maioria dos sujeitos pesquisados, na primeira fase, concebeu projeto de vida sem levar em conta a presença de outrem. Além disso, identificaram que parece haver relação entre a qualidade do projeto de vida (incluir ou não outra pessoa) e a legitimação moral da violência. Por fim, os projetos de vida dos sujeitos investigados, considerados conectados, apresentaram mais dificuldade em legitimar a violência do que aqueles que foram caracterizados como desconectados.

Os dados decorrentes de uma pesquisa sobre os “Valores dos Jovens de São Paulo” (La Taille & Harkot-De-La-Taille), apresentada na obra de Yves de La Taille (2006a), em que foram investigados, por meio de questionários, 5.160 alunos do curso médio, mostraram o que pensam nossos jovens e como os adultos, principalmente professores e

pais, exercem influência em sua formação moral e ética. Os resultados permitiram que fosse traçado um perfil desse jovem, considerando como veem as instituições sociais e outras instâncias da vida e apontaram uma forma deles perceberem a sociedade contemporânea em estado de anomia, embora tenham elegido a moral como essencial para a sociedade, com particular destaque para a justiça, a honestidade e a humildade. Essa forma de perceber a sociedade, caracterizada como desrespeitosa, desigual e injusta pode, segundo os pesquisadores, comprometer a consecução de projetos éticos, tão esperados para o alcance de uma mudança social. Dessa maneira, parece que os jovens, apesar de apontarem a moral como um requisito essencial para que haja uma sociedade mais justa e honesta, não se incluem como agentes também responsáveis pelas mudanças sociais, ficando apenas na descrição de um cenário considerado não desejável e incômodo, decorrente da ausência de regras.

Paredes e Pecora (2004) pesquisaram as representações sociais de perspectivas de futuro de pré-adolescentes e adolescentes, de 11 a 14 anos de idade, alunos da rede pública de ensino cuiabana. Buscaram a compreensão de como se representam os jovens, o que pensam e sentem, quais seus planos e projetos relativos às suas perspectivas de futuro e os empecilhos que qualificam como possíveis impedimentos ou estorvos. Como referencial para a análise, utilizaram a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e colaboradores, com ênfase especial nas contribuições de Denise Jodelet. No ano de 2002, foram aplicados questionários em 30 escolas, consultando 813 pré-adolescentes e adolescentes, contendo perguntas de múltipla escolha onde eles podiam marcar tantas alternativas quantas julgassem necessárias; e entrevistas semiestruturadas foram realizadas em oito escolas, com 40 deles, no ano de 2003. Interessava saber em que medida as representações sociais eram produzidas no interior das escolas. Os dados dos questionários

foram processados pelo *software SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*, sendo realizadas análises univariadas e testes bivariados de correlação. Na tentativa de identificar os elementos das representações sociais de perspectivas de futuro, perguntou-se, inicialmente, aos jovens: “*Quais as maiores preocupações que você tem em relação ao seu futuro?*”. Essa questão era seguida de 19 alternativas de resposta. As situações apresentadas pelas respostas do questionário foram agrupadas em três categorias: *formação acadêmica* (estudar muito para ser alguém na vida); *qualidade de vida* (felicidade/saúde) e *trabalho* (profissão/emprego). Para as autoras, as representações sociais de perspectivas de futuro para o grupo de pré-adolescentes e adolescentes parecem ser construídas com base nos seguintes elementos: estudo, trabalho, família e qualidade de vida. *Família, trabalho e formação acadêmica* foram os três elementos mais apontados por eles como relacionados à possibilidade de ser feliz no futuro. A tríade é descrita por Nascimento (2002) como possibilidade de inclusão social. Os elementos são valorizados pelos adolescentes como garantia e possibilidade de inserção na sociedade produtiva.

Bock e Liebesny (2003) fizeram uma pesquisa com jovens em São Paulo, procurando compreender o que eles valorizam, o que buscam, e que identidade querem ter, a partir do estudo de seus projetos de vida. A investigação foi feita com alunos de escolas particulares e públicas e desenvolvida em vários momentos, decorrente das pesquisas de iniciação científica, de dissertação de mestrado e dos espaços de debates, dentre outros. Foram realizadas 1.806 entrevistas com os que cursavam desde a 8ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Entre os principais resultados encontrados, houve o aparecimento dos elementos geralmente presentes entre os projetos de vida: *estudo*, que aparece como acesso ao trabalho e a uma profissão; *trabalho*, que teve como uma das principais preocupações entre os jovens o desemprego e *família*, que para os

homens é exigência de responsabilidade e para as mulheres é lugar de afeto e procriação.

Ao concluírem seus estudos, as autoras chamam a atenção para a forma de inserção na sociedade apontada pelos jovens. Isso as levou a questionarem sobre qual condição social está sendo dada aos mesmos. Observaram que:

A condição de inserção é alienante e suas consequências aparecem como manutenção da mesmice, do padrão ideológico de comportamento, como construção e manutenção de significados sociais sobre uma adolescência meramente reprodutora de ideias de espera, moratória, preparo para o futuro adulto (Bock & Liebesny, 2003, pp. 219-220).

Na perspectiva das pesquisadoras, não se tem dado condição social aos jovens para que possam se inserir na sociedade de forma mais ativa e desenvolver projetos coletivos. Essa forma de inserção social pode ser decorrente da falta de visão adulta sobre os adolescentes, não os considerando como parceiros sociais, capazes de refletir e de desempenharem atividades com responsabilidade. Com esse olhar, o jovem não consegue entrar em contato com a 'realidade adulta' de forma concreta e não acredita nas suas possibilidades de conquistas e realizações, tornando-as impossíveis de serem concretizadas e, conseqüentemente, de serem realizados seus projetos de vida.

Diante dessas considerações, pensamos que falar de projeto de vida é uma tarefa importante e que pode se adequar ao campo da moral e da ética quando está relacionado ao valor que se atribui ao outro, inserindo-o na própria vida com o respeito e a dignidade que merece. Assim, a ideia é que ações pessoais sejam desenvolvidas visando o bem-estar coletivo, sem a pretensão de obter apenas benefício próprio. Enfim, que as ações pessoais e coletivas busquem as transformações humanas e sociais.

Embora tenhamos a compreensão de que um projeto de vida envolve várias dimensões da existência do ser humano, nossa pesquisa se propôs a investigar os projetos de vida profissional de estudantes universitários da área da saúde e analisá-los a partir das

concepções de moral e ética que vêm sendo discutidas nesta tese.

3.1 Projeto de vida profissional

De acordo com Ito e Soares (2008), “no Brasil existe uma carência de estudos a respeito do conceito de ‘projeto’, em especial, junto a estudantes de nível superior, em fase de escolhas profissionais e de futuro” (p. 66). Pensar na escolha profissional é um dos aspectos que faz parte de um projeto de futuro. No entanto, esse momento de escolha é apenas o início de um projeto de vida profissional construído durante toda a trajetória do estudante, seja ele adolescente ou adulto, o qual tende a culminar com a prática profissional.

O ingresso na universidade exige do adolescente, de modo geral, uma primeira especificação de seus interesses profissionais, uma vez que a escolha de um curso ainda é uma atividade exploratória para a maioria dos jovens, pois esses continuam avaliando e reavaliando suas expectativas e objetivos traçados durante toda a trajetória acadêmica (Lassance, Gocks & Francisco, 1993; Teixeira & Gomes, 2004). Espósito, Martins, Silva & Silva Filho (2003) fazem referência ao trabalho intitulado *Produção/transmissão de conhecimento na Universidade: uma questão a investigar*, de Aniceto Cirino da Silva Filho, no qual o autor concebe a universidade não apenas como fonte de ensino e aprendizagem, mas como um espaço de expressão de ideias, vontades e interesses, e também de construção de projetos profissionais. Ginzberg (1976) reforça essas considerações quando chama de ‘realidade’ o período, que corresponde ao ingresso no mundo profissional, caracterizado pela entrada na universidade. Para ele, o universitário passa pela fase de exploração inicial, onde explora as possibilidades dentro do ambiente de

ensino superior; depois, pela de cristalização do foco vocacional e, finalmente, pela fase de especificação, na qual envolve especialização e planejamento dentro da área de escolha. Dessa forma, ações e estratégias devem ser criadas e colocadas em prática no sentido de ver concretizada a profissão.

Na concepção de Soares (2002), os projetos de vida profissionais são multideterminados, por serem influenciados por fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares, psicológicos. Consideramos que, nesse contexto, surge a preocupação com a ética e a moral e, em função disso, com os valores que vêm sendo construídos pelos futuros profissionais nos tempos atuais.

Entendemos que é no âmbito da socialização primária que acontece o início da construção da moralidade, ou seja, a família costuma exercer um importante papel na transmissão de costumes, valores e do respeito às normas e regras, levando a criança a desenvolver uma postura de respeito à autoridade imposta pelos adultos, Piaget (1932/1994) chamou de coação esse tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral e diz que “[...] por mais adversários que sejamos de qualquer coação, mesmo moral, em educação, não é possível evitar, completamente, dar à criança ordens incompreensíveis para ela” (p. 141). O adulto faz parte do universo da criança, e as regras impostas por eles vão constituir os elementos da moral, inicialmente advinda de um controle exterior, que serão mais tarde utilizados na moral da reciprocidade. Na escola, espera-se que o professor dê prosseguimento à construção de valores, uma vez que, na visão piagetiana, quanto mais amplo o exercício dessa construção e das relações de trocas de necessidades, aspirações e pontos de vista entre as pessoas, maior a possibilidade de se pensar vivenciar a reciprocidade. Assim, nessa concepção, a autonomia moral é considerada como a melhor opção que a heteronomia, uma vez que com ela é esperado que

as relações que vão sendo estabelecidas envolvam a reciprocidade e promovam a autonomia da criança para que ela possa, não apenas assimilar os valores, mas, analisá-los e desenvolvê-los no sentido da moral e da ética (Menin, 2002).

Concordamos com Menin (2002) quando defende a escola como um espaço de construção de valores pela criança. Todavia, no que diz respeito à formação universitária, constatamos, na revisão de literatura, que esse período é pouco considerado nas investigações. Por isso, pedimos licença ao leitor para tecer algumas considerações pessoais a respeito dos referidos valores que vão sendo construídos na formação educativa, que consideramos pertinentes. Comumente, é cobrada dos universitários uma maior autonomia, seja ela intelectual ou de condução da vida acadêmica. Isso porque, conforme concepção de Ginzberg (1976), de certa forma, o ingresso na universidade representa para muitos a entrada no mundo adulto, período que ele chama de ‘realidade’. Nesse contexto, há uma maior liberdade para cuidar de si e de sua vida, contribuindo com o aumento do nível da referida cobrança. Possivelmente, é nesse momento da trajetória da formação, quando o controle externo é substituído pelo autocontrole, fase da autonomia moral de Piaget, que os valores tendem a se tornar mais consistentes e a subsidiar práticas profissionais.

Na opinião de Silva e Cunha (2002), a universidade, além de preparar para a vida profissional, precisa enfatizar o desenvolvimento pessoal dos estudantes. É necessário que reforce seu papel na formação dos valores éticos e morais dos futuros profissionais, considerando que esses devem ter uma importante função no desenvolvimento da sociedade.

A respeito do que acabamos de mencionar, Liboni e Siqueira (2009) apresentam uma discussão sobre o curso de Medicina e demonstram preocupação com a competência

moral dos acadêmicos. Dizem o seguinte:

Os conhecimentos científicos são cumulativos, entretanto a construção de valores éticos, não o é. Não infrequentemente somos dominados pelo fascínio das realizações da tecnociência e temos a ilusão de que o acúmulo de conhecimentos é suficiente para fazer-nos felizes e dominarmos os segredos da vida. O mais importante será entendermos que a incorporação de valores éticos que fundamentam a reflexão crítica e responsável de qualquer indivíduo, depende de seu próprio desenvolvimento moral, o que tem início muito precocemente na história de cada um e que não ocorre a partir de um momento aleatório da vida pessoal, como se fora um "adorno" da personalidade (p. 227).

Dessa forma, os autores justificam a importância do avanço da ciência, ao mesmo tempo em que refletem criticamente e discutem sobre a formação médica atual. Lançam como desafio continuar exercendo a profissão apenas com o domínio da técnica, ou um resgate da arte de refletir criticamente, para que os atos profissionais sejam conduzidos com adequado juízo moral. Sugerem que a pedagogia do adestramento seja substituída pela construção conjunta do conhecimento, na qual o aluno é reconhecido pela sua capacidade crítica para compreender as verdades científicas. Consideram que, só dessa forma, a universidade terá condições de formar cidadãos comprometidos com valores morais e não apenas especialistas.

Também concebemos que o período de graduação pode ser um importante momento de reflexão e de desenvolvimento da capacidade crítica. A proposta educativa, as estratégias de ensino e o espaço de convivência universitária parecem ser fundamentais para a formação do estudante, com repercussões na sua vida profissional, sobretudo quanto à ética e à moral.

É possível constatar um crescente interesse acerca da ética e da moral na área da educação, também observado nos trabalhos de Araújo (2000), Araújo e Lodi (2007), Camino (1998), Camino e Luna (2004), Dias (2002, 2005), La Taille (2007, 2009b), Martins e Scarin (2007), Menin (1985, 2002, 2005), dentre outros. Porém, ainda são

poucos os estudos desenvolvidos relacionando tal temática com os projetos de vida, especialmente com os projetos profissionais.

Ojala (2007) investigou empiricamente os tipos de estilos e projetos de vida de jovens dos cursos de Física, Direito e Pedagogia, de duas universidades brasileiras - Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília - e procurou descrever os processos pelos quais estes tipos se formam. As perguntas que nortearam a pesquisa apresentada foram as seguintes: *Quais são as perspectivas quanto ao futuro dos jovens estudantes?* E *Que fatores sociais podem estar subjacentes a essas perspectivas de vida?* Formaram-se grupos de discussão (tipo de entrevista em grupo), e a análise estatística dos questionários foi feita pelo *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*. Foram realizados sete grupos de discussão com jovens que tinham, no máximo, 30 anos de idade, no período de agosto de 2006 a fevereiro de 2007. O conceito de projeto de vida analisado partiu da concepção de que, por meio de um estudo de projetos e estilos de um grupo, pode-se chegar a ver o mundo pelo olhar do jovem levando em consideração o seu contexto social. Nos resultados apresentados, os jovens mostraram dois tipos de orientação para o futuro profissional. O primeiro é caracterizado por planos concretos que envolvem a vontade de conquistar uma posição socioeconômica que lhe permita viver confortavelmente. Nesse caso, há uma previsão de término. Quanto ao segundo, fica claro que o jovem é fruto de uma geração em que a condição socioeconômica confortável já foi conquistada, levando-o a fazerem planos mais abstratos que visam fazer diferença na vida social ou intelectual. A autora considera que os estilos e os projetos são influenciados tanto pelas escolhas individuais, quanto pelas estruturas que moldam suas vidas. Salienta que uma visão mais ampla dos estilos e projetos de vida implica que sejam considerados esses dois aspectos.

Silva e Santos (2007) investigaram a respeito dos valores priorizados por 120 estudantes de Psicologia, de ambos os sexos, de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, com idade média de 20 anos, visando identificar esses valores e sua natureza, isto é, se eles preferiam valores morais públicos, privados e/ou ligados à glória a outros valores. Seus objetivos consistiram em subsidiar a discussão dos princípios diretores da moralidade, contribuir para a reflexão a respeito dos valores atualmente vigentes na sociedade brasileira e fornecer informações que divulguem aspectos da moralidade dos estudantes. Utilizaram entrevistas com roteiro pré-estabelecido e descobriram que a maioria deles priorizou valores privados, isto é, “[...] aqueles que dizem respeito à individualidade e aos interesses das pessoas mais próximas, evidenciando uma contradição entre a demanda dos alunos e a profissão que escolheram. Afinal, o psicólogo deve ter por valor básico a preocupação com o outro” (p. 5).

Concordamos que, ao priorizarem os valores privados, aqueles que dizem respeito à individualidade e aos interesses das pessoas mais próximas, tornam evidente uma contradição com a proposta da profissão escolhida, a qual é reconhecida como a ciência que tem *o outro* como objeto de estudo, preocupação e cuidado. Esse reconhecimento da Psicologia como uma profissão do cuidado foi verificado por Ribeiro e Ormonde (2005) no estudo que realizaram. Elas identificaram que faz parte do trabalho do psicólogo cuidar do outro e aceitá-lo legitimamente na sua constituição histórica, logo, segundo as autoras, seu trabalho deve ser pautado no amor.

Silva e Santos (2007), no estudo anteriormente mencionado, ressaltam que se deve considerar na análise dos seus dados o aspecto cultural da sociedade vigente, voltada para o consumismo, hedonismo, individualismo e de extrema competitividade. Daí, perguntamos: Onde fica *o outro* nessa perspectiva? Será que a universidade vem

contribuindo para exercitar os valores necessários para que *o outro* seja inserido nos projetos profissionais dos estudantes em formação?

Também como resultado da pesquisa de Silva e Santos (2007), vimos que não há mudança substancial dos valores priorizados pelos participantes ao longo do curso de graduação. Dessa forma, como fica a questão do processo que vai sendo construído no sentido de uma formação na área da saúde que foca o cuidado e as formas de lidar com *o outro*? Provavelmente, esses aspectos envolvem a própria organização do conteúdo curricular do curso, bem como os papéis dos professores e da universidade na construção desses valores.

Para entender o projeto de vida profissional no presente estudo, retomamos os conceitos de moral e ética apresentados por La Taille (2006a). Levamos em consideração que a moral trata dos deveres, limitando no sentido restrito e a ética remete a projetos de vida, quando se refere a uma aspiração, e não a um dever. Isso significa poder aspirar a uma vida que faça sentido, pensada do ponto de vista da articulação do individual e do coletivo, ou melhor, desenvolver um projeto de felicidade que pode mover ações morais.

Partimos da compreensão que diferentes estratégias são estabelecidas na construção dos projetos profissionais dos universitários investigados neste estudo e que o contexto em que são elaborados os significados das suas experiências, bem como as relações que desenvolvem na trajetória acadêmica, contribuem na construção dos valores que nortearão a prática profissional.

Diante do que vem sendo discutido neste estudo e dos resultados das pesquisas apresentadas a respeito de projeto de vida e de projeto de vida profissional, consideramos necessário refletir sobre a influência dos professores na elaboração dos projetos profissionais dos alunos, assunto que será mencionado no próximo capítulo.

*“O professor pensa ensinar o que sabe,
o que recolheu nos livros e da vida,
mas o aluno aprende do professor
não necessariamente
o que o outro quer ensinar,
mas aquilo que quer aprender.”*

Affonso Romano de Sant’Anna

4. O PROFESSOR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Algumas pesquisas apresentadas no capítulo anterior, como a de Nascimento (2006) e de Bock e Liebesny (2003), chamam a atenção para a influência do social na constituição dos projetos de vida dos jovens. Partem da concepção de que as relações desenvolvidas por eles, nos diversos contextos de sua existência, são constituídas em diferentes dimensões - sociocognitiva, socioafetiva, socioeducacional e histórico-social – as quais se entrelaçam e determinam suas formas de agir, pensar e sentir. Nessa perspectiva, significa que a estrutura social, as relações interpessoais e a cultura produzem significados sobre o homem que atua sobre o mundo e se transforma de acordo com suas concepções e vivências nessas diferentes dimensões.

A partir da compreensão do que seja plano e projeto, explicitada no capítulo projeto de vida, e de sua articulação à moral e à ética, concordamos com Nascimento (2006) e Bock e Liebesny (2003) quando afirmaram que as aspirações e a vontade de realização vão sendo desenvolvidas nos diferentes espaços de convivência social por meio das relações com o outro. No entanto, Silva e Cunha (2002) chamam nossa atenção para o seguinte: “O mundo atual exige de cada pessoa uma grande capacidade de autonomia e uma postura ética. Considera-se que os atos e as responsabilidades pessoais interferem no destino coletivo” (p.79). Desse modo, a forma como se darão essas relações dependerão do tipo de interação que se desenvolverá. Piaget (1932/1994) defende que a cooperação, característica do estágio de autonomia, é o tipo de interação que promove o desenvolvimento moral. Assim, espera-se da pessoa moral e intelectualmente autônoma a não submissão às

pressões sociais, ou seja, que vivencie a prática da cooperação e da reciprocidade nas suas relações, permanecendo sempre leal aos seus valores e princípios éticos.

Quanto aos espaços de convivência social, nos quais são desenvolvidos diferentes tipos de relações, apresentamos a universidade como um importante espaço que visa, especialmente, a formação profissional. No entanto, há uma expectativa de que essa preparação de profissionais vá além da competência técnica, que esteja atenta à formação do desenvolvimento pessoal dos estudantes. Silva e Cunha (2002), por exemplo, esperam que a educação neste século esteja voltada para o desenvolvimento de princípios éticos de compreensão e solidariedade, além do desenvolvimento da capacidade intelectual dos seus alunos. Nesse contexto, entendem que a universidade tem seu papel ampliado no sentido de reforçar o aumento dos valores éticos e morais da sociedade. Dela se espera a promoção do pensamento científico, o cultivo de mentes criadoras e imaginativas; e que, juntamente com a preparação para a vida profissional, seja dada maior ênfase para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, considerando que a formação humana é fundamental no contexto da sociedade do conhecimento (Silva & Cunha, 2002).

Ainda sobre a universidade, Teixeira (2001) declara que “é o lugar da proposição do novo, a instância de onde poderá provir a alternativa mais adequada ao tratamento das grandes questões que nos motivam e inquietam” (p.6). Cabe a ela indicar os rumos da transformação social e do progresso da civilização. Sendo assim, o ensino superior deve buscar os anseios da sociedade, procurando responder aos questionamentos mais pertinentes e criticar o conhecimento produzido, tendo sempre como foco os futuros profissionais que atuarão na sociedade (Pimenta, 2002).

Diante dessas considerações, há de se repensar o papel do educador. Espera-se que este seja, sobretudo, um incentivador, para que o estudante saiba não só se valer do

conteúdo de informações postas à sua disposição, mas também selecionar dentre elas as mais úteis. De acordo com Teixeira (2001), esse conjunto de fatores exige mudanças significativas no nível de profissionalismo dos docentes, uma vez que se aprende de muitas formas. Para ele, não faz sentido insistir em aulas expositivas e tradicionais simplesmente, quando há, com as novas tecnologias, disseminação das informações e a possibilidade de comunicação a tempo real, para qualquer pessoa dotada de um mínimo de curiosidade. Sendo assim, a transmissão do conteúdo não deve ser centrada apenas no conhecimento técnico, mas na experiência de vida, na criatividade e disponibilidade do docente.

Candau (1991) também entende que a inovação tecnológica afeta diretamente a profissão docente e implica em necessárias transformações na prática pedagógica. Segundo a autora, a ênfase na transmissão do conhecimento pronto, continua fazendo parte da didática do professor, pois o processo educativo, a maior parte das vezes, não estimula a consciência de que todo conhecimento é provisório, que está em contínuo processo de criação e recriação.

Para Demo (1988), o professor passa agora a orientar o processo reconstrutivo do aluno, função que vai além de dar aula. Dessa função faz parte a organização sistemática de todo o processo, realizada com motivação e sujeita à avaliação permanente de suas atividades e capacidades. De modo geral, as capacidades exigidas são: postura democrática, criatividade, habilidades para resolver problemas, trabalhar em equipe; e estas, muitas vezes, independem do esforço pessoal, pois envolvem a instituição de ensino como um todo.

Além da exigência de uma preparação adequada para o exercício da docência, como as citadas por Demo (1988), o educador também deve ser cobrado quanto ao compromisso político. É que parece indispensável para a formação universitária, hoje, uma

observação na nossa realidade política em elaboração, e o professor na sua fala, no seu ensinar deve por o conhecimento em relação com o contexto da sociedade a que se aplica, para tornar o processo educativo mais autêntico (Freire, 2002). Nesse sentido, essa espécie de controle da ação pedagógica docente pode ter repercussões positivas, levando-o a procurar uma postura ativa de reflexão, autoavaliação e de estudo constante; ou desencadear um comportamento defensivo que pode, em curto prazo, provocar a sensação de estar atendendo às demandas sociais e gerar acomodação. Isso nos leva a refletir se essas exigências, decorrentes das constantes modificações no mundo, na sociedade e na comunidade escolar em geral, têm sido assimiladas como uma oportunidade de crescimento profissional, ou como uma ameaça que dificulta o desenvolvimento da prática educativa.

M. Jafelicci Júnior (comunicação pessoal, 2002) relata ao Informativo Proex sua visão da universidade e do professor universitário, focando, dentre outras coisas, o papel social dos docentes que atuam nas áreas de pesquisa, ensino e extensão. Para ele, o professor universitário pode ser considerado a figura principal nas ações dessas três áreas que dinamizam a universidade. Dentre as inúmeras expectativas criadas sobre o seu papel de educador, é considerado como o cérebro pensante dos problemas sociais, como facilitador da aprendizagem dos educandos, além de ter a responsabilidade de promover o envolvimento do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem e contribuir com a sua formação enquanto cidadão e futuro profissional.

Di Santo (n.d) também ressalta a importância do professor na formação pessoal e profissional do aluno. Para ela, o relacionamento entre professores e alunos está norteado pelos valores morais e éticos, que constituem as condutas que eles desenvolvem e caracterizam seus posicionamentos no mundo. Em conformidade com essa concepção,

temos a seguinte afirmativa de Pereira (2008): “[...] a moralidade é algo que se constrói no homem por inteiro, desde a dimensão teórica da concepção de valores e princípios, até a dimensão prática da ação” (p.15).

Quanto às funções docentes, Di Santo (n.d) considera que não devem ser restritas à transmissão dos conteúdos das disciplinas, mas, também, uma filosofia de vida, uma visão de mundo, a qual é passada para o aluno por meio das opiniões que emitem, das discussões que provocam e nas reflexões que propõem. Finaliza afirmando que os princípios que orientam a prática do professor fazem com que ele eduque mais pelo que é, do que pelo conteúdo que transmite. É um desafio intenso, que exige desse educador, dentre outras coisas, uma postura crítica, principalmente quando traz para si a responsabilidade pela formação do aluno.

Diante desse panorama, concordamos com Pereira (2008) quando afirma que a moral se encontra implícita na prática pedagógica, considerando que toda a prática carrega consigo uma formação inspirada em princípios que levam à formulação das regras e ao conjunto de deveres. Esses princípios são determinados pelos valores construídos e irão fazer compreender e interpretar as regras.

La Taille (2006a/2009a) relaciona essa capacidade para compreender e interpretar as regras à participação da razão no *fazer moral*. Para o autor, o ‘saber fazer’ é resultado da liberdade que o indivíduo tem para agir (fazer), tomar decisões baseadas no seu potencial intelectual, ou seja, na capacidade que tem o indivíduo de refletir e julgar como deve ou não conduzir sua vida. O autor concebe, além dessa dimensão da moral chamada *intelectual*, a existência da dimensão *afetiva* da moral para justificar a necessidade do ‘querer fazer’, pois alguém só será realmente um ser moral se isso fizer sentido existencial para ele. Essa dimensão afetiva se refere à energia despendida para realizar a ação.

Partindo dessa perspectiva, o uso da razão nos permite empregar critérios e escolher as ações que devemos desenvolver, mas o sentimento envolvido desencadeará a ação. No entanto, La Taille (2009a) enfatiza que é preciso ter *sensibilidade moral* para conseguir inferir e identificar os elementos moralmente relevantes, pois nem sempre se é capaz de analisar as implicações das ações praticadas. Os critérios escolhidos (razão) e o sentimento envolvido (afetividade), para serem morais, devem ser considerados dentro de um projeto de vida boa; de uma vida que inclua o respeito pela dignidade alheia e pela justiça, ou seja, que tenha sentido no plano ético (La Taille, 2006a).

Na opinião de Pereira (2008), é comum observar nos professores o interesse em estudar questões relativas à ética, à moral e aos valores, no intento de ensiná-los na escola. Todavia, nota que eles se preocupam em conceituar os temas no sentido de identificar o que seria certo ou errado segundo padrões éticos, interesse que considera válido. Porém, faltam-lhe associar a esse interesse outro “capaz de transformar o cotidiano segundo valores exaltados pela ética e pela moral” (p.8).

Verificamos que essas questões vêm sendo discutidas pela sociedade e suas instituições, sobretudo nas de ensino, uma vez que criar cidadãos éticos deve ser responsabilidade de todos. Segundo Pereira (2008), “quando observamos a sociedade contemporânea, facilmente percebemos um clamor pela moralidade e pela fundamentação das ações individuais e coletivas nos valores humanos” (p.8). Ressalta que a mídia tem nos mostrado uma expansão dos campos dos direitos humanos da bioética, da ética e da moral. No entanto, essa crescente motivação pela defesa da ética e da moral não é suficiente; precisa-se saber como é compreendida a formação do comportamento ético e moral; que concepções ideológicas, valores e informações são promovidos (Pereira, 2008). Na compreensão de Heck (1995), igual a qualquer outro discurso, o da ética e da moral carece

de seriedade intelectual. Isso porque entende que “querer praticar o bem, sem a mínima pretensão de saber o que é bom, honra tão pouco uma pessoa de bem quanto desonra um homem de ciência ignorar o que é feito com a sua ciência” (p.363).

Diante dessas explicações a respeito da necessidade de compreensão da formação do comportamento ético e moral, levantamos os questionamentos: Quando se trata do meio educacional, como a formação do comportamento ético e moral vem sendo compreendida? Qual o papel do professor nesse processo de formação?

De acordo com Costa (2001), o professor é mais do que um simples cidadão, é um produtor de cidadania dentro e fora da sala de aula. Suas práticas e vivências constituem um espaço privilegiado para que se possa aprender convivendo com as experiências e acontecimentos por ele proporcionados, e não apenas pelo discurso verbal. Porque, para o autor, “todo ato humano consequente depende de uma decisão prévia daquele que realiza este ato. E os valores é que irão determinar a atitude das pessoas” (p.92). Os valores não existem simplesmente, precisam ser experimentados. Do cotidiano das ações docentes, fazem parte os alunos que estabelecem com eles variados tipos de relações promotoras de aprendizagem. Práticas e vivências devem ser oferecidas para facilitar a discussão, a identificação e a incorporação de valores pelos alunos. É preciso buscar nos seus contextos pessoal e interpessoal, temas que consigam levá-los a evocar os conteúdos de suas vivências para que consigam construir a representação de si mesmo e do mundo que orientará sua caminhada e guiará suas escolhas (Costa, 2001). Quando há preocupação com a formação ética, são discutidas as relações com o outro, bem como as responsabilidades de cada um e os princípios e valores que dão sentido à vida.

Vasconcelos (2006) considera que “a figura do professor deve ser ressaltada como sendo aquela que imprime sentido a esta relação na qual professor e aluno ocupam lugares

e papéis já demarcados, aprioristicamente determinados pela instituição que os abriga” (p. 21). Acrescenta realçando que, na educação superior, este relacionamento é de fundamental importância, deve ser próximo para que o diálogo seja facilitado, contudo não deve ser tão íntimo para que não descaracterize os papéis de professor e aluno, tornando-os iguais. Considerando essa perspectiva, percebemos que uma das parcelas da função docente está relacionada à atenção que devem ter ao local de sua inserção na instituição e no vínculo que se estabelece com os discentes, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de respeito, confiança e aprendizagem.

Para Hargreaves e Fullan (2006), o professor exerce influência na formação profissional e até pessoal de seus alunos. Para eles, esse educador não influencia apenas pelos conteúdos que transmite, mas, principalmente, pelo seu comportamento, suas crenças e valores pessoais. Chamam a atenção, inclusive, para o fato de essa influência perdurar até a fase adulta, e não simplesmente na infância e adolescência. Trata-se de uma influência natural, nem sempre percebida claramente, cuja intensidade dependerá do tipo da relação que estabelece com seus alunos.

Nessa relação educativa, as convicções do professor, seus pontos de vista e valores são refletidos no seu modo de ser e agir, e caracterizarão o tipo de influência como positiva, quando há, por exemplo, confiança, admiração e respeito, ou uma influência negativa. Quanto aos alunos, esses se encontram no processo de absorver novas concepções e visão de mundo e poderão ser ou não capazes de filtrar esse tipo de influência na sua formação (Hargreaves & Fullan, 2006).

Lazzarin, Nakama e Cordoni Junior (2007) realizaram uma pesquisa, que teve como objetivo analisar a percepção de alunos do curso de graduação em Odontologia da Universidade Estadual de Londrina a respeito do papel do professor cirurgião-dentista no

processo ensino-aprendizagem. Tiveram como participantes 10 acadêmicos do 5º ano do curso, de ambos os sexos, com idades entre 22 e 28 anos, e os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no período de novembro a dezembro de 2004. Dentre os resultados encontrados, alguns parecem relevantes para efeito deste estudo, como por exemplo: eles enfatizaram que o professor tem uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem e é considerado responsável, não só pela transmissão dos conhecimentos, como das experiências. Seria também papel do professor “[...] de ensinar, de orientar e tirar dúvidas, tanto na teoria quanto na prática, e também como o de avaliar o aluno” (p. 93).

Outro aspecto interessante, ressaltado por Lazzarin, Nakama e Cordoni Junior (2007) nessa pesquisa, foi quanto à escolha do que eles chamaram de ‘professores marcantes’. Para os autores, esta caracterização dada pelos acadêmicos de Odontologia é baseada na prática social desses docentes, ou seja, mencionam que “o professor é valorizado principalmente pelo êxito que obtém no exercício de sua atividade como cirurgião-dentista” (p.94). Nesse contexto, o docente valoriza essa imagem de sucesso porque favorece sua atuação como profissional liberal e os alunos chegam a estabelecer com ele uma relação de admiração e dependência (Cunha & Leite, 1996).

Diante dessas colocações, fica claro que os alunos não admiram seus professores apenas pelo conhecimento da disciplina que ministra, ou que subsidia suas diferentes atividades acadêmicas. Vimos que eles também são valorizados pelo desempenho como profissionais da área e isso influencia o relacionamento que estabelece com os alunos. Logo, além do saber constituído na sua formação profissional, outros valores se encontram envolvidos e são transmitidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre o papel do professor no processo de formação do comportamento ético e moral dos alunos, apresentamos o estudo de Cunha (2006), que trata da concepção do que é ser um bom professor. A autora apresenta os resultados de uma pesquisa interinstitucional que investigou o Exame Nacional de Cursos, conhecido como "provão". Entrevistaram alunos, coordenadores e professores de cursos de graduação, pertencentes a instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul. Ouviram professores de dez cursos, utilizando entrevistas em que foram instados a falar das suas trajetórias acadêmicas e experiências educativas, e das suas percepções referentes aos processos de avaliação externa, especialmente o "provão". Partiu do pressuposto de que os saberes considerados legítimos são decorrentes da concepção do que seja um bom professor e agrupou os depoimentos em categorias, da seguinte forma: a) Saberes relacionados com o conteúdo da matéria de ensino; b) Saberes relacionados com a prática pedagógica, envolvendo desde o 'saber transmitir' até o motivar os alunos e entender como os mesmos aprendem; c) Saberes que decorrem de uma postura ética, que torna o professor um educador, na concepção dos nossos interlocutores e d) Saberes próprios das posturas e atividades investigativas, entendidos como aqueles que fazem do professor um produtor do conhecimento. Com base nos depoimentos de seus respondentes, chegou à conclusão de que

é possível fazer uma projeção de habilidades e competências necessárias aos professores que envolvem relativa complexidade. Ao mesmo tempo, é possível notar que os saberes que eles afirmam mobilizar estão ligados a uma compreensão de docência que extrapola a dimensão da racionalidade técnica. Incluem capacidades complexas e amplas, envolvendo diferentes perspectivas intelectuais, afetivas, morais e culturais. Se essa é a projeção de docência de qualidade que fazem os professores, imagina-se que seja, também, a balizadora da sua autocrítica e avaliação. Tudo indica que os professores gostariam de se aproximar desse patamar de desempenho (Cunha, 2006, p. 263).

Diante dessa conclusão, retomamos a discussão a respeito da prática do professor que não se limita apenas à competência técnica. Como diz a autora, as capacidades envolvidas na prática docente devem envolver perspectivas que vão além da racionalidade para que seja atingido esse patamar de desempenho. Consideramos que esse patamar pode ser alcançado pelo professor que sabe ouvir, respeitar, conviver com a diferença, ser honesto e justo nas avaliações, além de outras condutas inspiradas em princípios éticos.

Assim, vimos que os estudos apontam o professor como o elemento fundamental na formação do aluno, embora esta formação seja uma construção coletiva. O professor é um personagem ativo nesse processo, também sujeito a uma série de influências, que vão repercutir na sua prática e na preparação dos futuros profissionais. Cunha (2006) reforça o exposto, quando diz: “todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas” (p. 259).

Finalizando, com base nos estudos e nas considerações teóricas mencionadas até o presente momento, apresentamos a seguir os objetivos da presente tese.

*"A principal meta da educação
é criar homens que sejam capazes
de fazer coisas novas, não simplesmente
repetir o que outras gerações já fizeram.
Homens que sejam criadores,
inventores, descobridores.
A segunda meta da educação
é formar mentes que estejam
em condições de criticar, verificar
e não aceitar tudo que a elas se propõe."*

Jean Piaget

5. OBJETIVOS

Objetivo geral

O presente estudo consiste em uma pesquisa, que tem como objetivo analisar, a partir das perspectivas da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos seus professores nesses projetos.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos³ descrevem aspectos referentes aos projetos de vida e profissionais e à influência dos professores nesses projetos; além das justificativas necessárias à compreensão do juízo dos estudantes a respeito das suas respostas.

1º ESTUDO

³ Além dos objetivos elaborados para os três estudos propostos, o leitor encontrará no apêndice A, todos os objetivos específicos desta Tese que não puderam ser analisados, por questão de tempo, mas que serão posteriormente considerados em outros estudos que pretendemos realizar.

1. Pesquisar quais são os projetos de vida dos estudantes até cinco anos após o término da graduação;
2. Investigar quais são os projetos de vida profissional dos estudantes e a(s) justificativa(s);

2º ESTUDO

3. Averiguar se os estudantes acreditam na realização desses projetos profissionais e a(s) justificativa(s);
4. Conhecer como os estudantes pretendem realizar esses projetos profissionais e a(s) justificativa(s);
5. Investigar onde os estudantes pretendem realizar esses projetos profissionais e a(s) justificativa(s);

3º ESTUDO

6. Conhecer quais são os pontos positivos e negativos da formação universitária considerados pelos estudantes;
7. Pesquisar se há influências dos professores na construção dos projetos profissionais dos estudantes e a(s) justificativa(s);
8. Averiguar de que maneira os professores vêm exercendo influência nos projetos profissionais dos estudantes.

*“A alegria não chega apenas
no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender
não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”.*

Paulo Freire

6. MÉTODO

6.1 Local da pesquisa

Os dados foram coletados, em 2010, no campus da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, situado em Petrolina, levando-se em consideração a localização dos três cursos escolhidos para esta investigação, que foram: Enfermagem, Medicina e Psicologia.

A UNIVASF é uma Instituição de Ensino Superior vinculada ao Ministério da Educação, com sede na cidade de Petrolina, Estado de Pernambuco. Foi criada e legitimada pela Lei nº 10.473 de 27 de junho de 2002 que a conferiu uma natureza fundacional, para atuação na região do semiárido nordestino, uma região que apresenta um forte contraste social, econômico, ambiental e cultural (Univasf, 2004).

Segundo Brasil (2003), a UNIVASF teve como proposta atender, principalmente, a expectativa da população em diminuir a saída dos jovens da região do Polo Petrolina/Juazeiro⁴. O autor apresenta como as principais justificativas para sua implantação, tanto a carência de oferta de educação superior na região semiárida nordestina, quanto a histórica concentração do conhecimento no litoral, desconsiderando o interior nordestino. A distância média da UNIVASF em relação às onze Instituições de Ensino Superior-IES federais do Nordeste é de 770 km, enquanto em relação às doze IES

⁴ O Polo Petrolina/Juazeiro está situado no semiárido nordestino, no submédio São Francisco, e é formado pelos seguintes municípios: Petrolina, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Orocó, em Pernambuco; Juazeiro, Sobradinho, Casa Nova e Curaçá, na Bahia. Recuperado em 27 de abril, 2011, de http://www.petrolina.com/html/polo_petrolina_juazeiro.html.

estaduais é de 735 km.

Com a implantação da UNIVASF, torna-se atenuada a força exercida pelas IES públicas situadas no arco litorâneo do Nordeste, no que tange à população jovem do Polo Petrolina e Juazeiro em busca de uma qualificação profissional de nível superior. Ao mesmo tempo, vê-se, também, atenuada a força da região no tocante à importação de profissionais de outras áreas do país (Brasil, 2003).

Essa instituição surgiu com a missão de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi, estando presente nas cidades de Petrolina-PE, Juazeiro-BA, Senhor do Bonfim-BA e São Raimundo Nonato-PI (Univasf, 2010).

A UNIVASF se propõe inovadora sob o ponto de vista acadêmico e pedagógico por introduzir na sua concepção de criação, como atividade curricular obrigatória, um percentual mínimo de contemplação de carga horária nos cursos; os Núcleos Temáticos Multidisciplinares e as Disciplinas Eletivas, respectivamente 20% e 10%. Os Núcleos Temáticos Multidisciplinares visam abordar a formação profissional dos cursos de graduação provocando o envolvimento de professores e estudantes com as questões locais e regionais. As disciplinas eletivas pretendem permitir aos estudantes uma maior flexibilização da sua formação profissional, possibilitando que 10% da carga horária da sua formação seja alcançada cursando disciplinas nos demais cursos existentes na universidade.

Sua estrutura organizacional é distribuída nos níveis Superior e dos Colegiados Acadêmicos. A Administração Superior é exercida pelos seguintes órgãos: Conselho Universitário, Conselho de Curadores e Reitoria (Univasf, 2004). Na Reitoria funcionam

outras instâncias executivas: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e Pró-Reitoria de Integração aos Setores Comunitários e Produtivos (Univasf, 2004).

Como forma de possibilitar que as distintas realidades sociais possam ter acesso ao Ensino Superior Público, a UNIVASF aderiu ao ENEM como acesso e adotou como política afirmativa cota de 50% das suas vagas, em cada curso, para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas (Univasf, 2009).

A universidade começou a funcionar em 2004 com 11 cursos, que eram: as Engenharias - Civil, Agrícola e Ambiental, Mecânica, Elétrica e de Produção - todas em Juazeiro; Enfermagem, Medicina, Psicologia, Zootecnia e Administração, em Petrolina; e Arqueologia, em São Raimundo Nonato.

Atualmente, no primeiro semestre de 2011, funciona com 21 cursos, nas diversas áreas, distribuídos nas quatro cidades, sendo: Campus Petrolina – (Administração, Medicina, Psicologia, Enfermagem, Farmácia e Educação Física); Campus Ciências Agrárias (Petrolina) – (Medicina Veterinária, Ciências Biológicas, Agronomia e Zootecnia); Campus Juazeiro – (Licenciatura em Artes, Licenciatura em Ciências Sociais, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia da Produção); Campus Senhor do Bonfim – (Licenciatura em Ciências da Natureza); Campus São Raimundo Nonato – (Arqueologia e Preservação Patrimonial e Licenciatura em Ciências da Natureza).

Segundo informação da Secretaria de Recursos Humanos (SRH/UNIVASF), recebida em 16 de março de 2011, a universidade conta com 387 docentes e 267 técnicos administrativos. Já o número de discentes, a informação obtida na mesma data, oriunda da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA/UNIVASF), foi de que temos 4.334

discentes matriculados.

Quanto ao número de docentes e discentes pertencentes aos cursos escolhidos para esta investigação, fomos informados pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH) e pela Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), antes do início da coleta de dados desta pesquisa, em 02 de outubro de 2009, que era o seguinte: 29 docentes faziam parte do colegiado de Enfermagem, 54 do colegiado de Medicina e 25 do colegiado de Psicologia; e tínhamos 201 alunos cursando Enfermagem, 393 cursando Medicina e 333 cursando Psicologia.

6.2 Participantes

Entrevistamos 51 estudantes, de ambos os sexos, de três cursos da área da saúde da UNIVASF, no caso, os de Enfermagem, Medicina e Psicologia. Para decidirmos a respeito do número de participantes, fizemos uma previsão do número de alunos que constituiriam os períodos dos cursos que iriam ser investigados, com base nos períodos antecedentes, que se encontravam em andamento no segundo semestre do ano de 2009.

Salientamos que resolvemos dividir igualmente quanto ao sexo porque, embora essa variável não tenha sido um critério de análise utilizado nesta pesquisa, consideramos que esse aspecto poderia nos fornecer análises relevantes no momento do cruzamento e discussão dos dados. Mesmo assim, precisamos contar com uma participante a mais do primeiro período de Enfermagem.

Os critérios utilizados nesta investigação foram: *cursos da área da saúde e o período do curso* em que se encontram os participantes. No caso desta pesquisa, como já foi citado, investigamos os graduandos em Enfermagem, Medicina e Psicologia, cursos da

área da saúde em funcionamento na UNIVASF no momento da escolha desta proposta de investigação. A escolha pelos cursos da área da saúde deveu-se ao que se vem observando na realidade das instituições de saúde. Vem-se demonstrando, cada vez mais, que determinados modos adotados de *ser* e de *fazer* não apenas comprometem e prejudicam os profissionais, como, principalmente, o cuidado aos clientes na sua assistência à saúde (Lunardi, Lunardi Filho, Silveira, Soares & Lipinski, 2004).

Para Traverso-Yépez e Moraes (2004), as mudanças que ocorrem nas atuais práticas de saúde requerem não somente uma reformulação estrutural do setor, mas também uma autoavaliação conceitual e ideológica sobre a forma como esse futuro profissional pensa o seu fazer. É necessário olharmos criticamente para as práticas e para as relações estabelecidas na vida profissional para percebermos a falta de conhecimento dos limites do fazer, bem como o desrespeito pelo outro como um ser diferente de si. Segundo as autoras, os resultados decorrentes das atuais práticas apontam para uma formação, que tende a negligenciar a complexidade e multideterminação dos fenômenos humanos e a privilegiar os aspectos teóricos e técnicos, em detrimento do contexto humano da atuação profissional.

Quanto ao critério *período do curso*, nossa proposta foi a de analisar a construção desses projetos profissionais, focando nas possíveis diferenças decorrentes da trajetória acadêmica, quer dizer, nas modificações que podem ocorrer nas suas concepções e valores na medida em que avançaram no curso. Partimos da concepção de que esses fazem parte de um projeto de vida, que emerge da trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo, à medida que significados são partilhados no cotidiano. Consideramos a possibilidade de possíveis redimensionamentos e/ou modificações nos projetos profissionais, por concebê-los como consoante à história individual de cada um e

às novas relações grupais que vão sendo estabelecidas.

Para um melhor entendimento sobre os períodos dos cursos escolhidos, faz-se necessário explicar que o primeiro semestre letivo da UNIVASF, excepcionalmente, teve início no mês de outubro de 2004 e término no mês de maio de 2005. Dessa forma, ocorria de não existirem alguns períodos dos cursos pioneiros, a cada semestre, devido a essa estruturação, por exemplo: o curso de Psicologia, apesar de ser composto por dez períodos, no primeiro semestre de 2010, época prevista para a coleta dos dados, o último período era o 9º; como também o curso de Medicina é constituído por doze períodos, mas tivemos o 11º como último período no primeiro semestre de 2010.

A partir dessa compreensão, contamos com estudantes do período inicial e do período final na ocasião da coleta dos dados. Assim sendo, de Enfermagem tivemos como participantes alunos do 1º e do 8º períodos; de Medicina do 1º e do 11º períodos e de Psicologia, do 1º e do 9º períodos, conforme quadro abaixo:

Tabela 1: Descrição do número de participantes por período do curso

Cursos	Nº de alunos período inicial	Nº de alunos período final	Total alunos
Enfermagem	09/1º	08/8º	17
Medicina	08/1º	08/11º	16
Psicologia	09/1º	09/9º	18
Total de alunos por período	26	25	51

6.3 Instrumento

Nesta investigação, utilizamos a entrevista semiestruturada e com os dados coletados realizamos três estudos. Contudo, o instrumento⁵ foi elaborado prevendo o alcance de um número maior de objetivos. Dessa forma, a entrevista foi composta por outras questões, cujos dados foram coletados, mas não puderam ser analisados nesta Tese

⁵ O instrumento integral da tese se encontra no apêndice B.

de Doutorado, podendo ser utilizados em estudos posteriores. Ressaltamos que a caracterização dos participantes foi realizada, mas os dados coletados não foram analisados. Esse primeiro contato foi importante porque pode proporcionar descontração entre o participante e a pesquisadora, facilitando a interação nos momentos posteriores da entrevista.

No 1º Estudo, coletamos dados pertinentes aos projetos de vida profissional dos estudantes, embora a questão inicial tenha sido referente aos projetos de vida em geral. Buscamos conhecer quais são esses projetos e as justificativas dos projetos profissionais.

No 2º Estudo, coletamos dados referentes apenas aos projetos de vida profissional dos estudantes. Investigamos quais são seus projetos, se acreditam na realização dos mesmos, como e onde pretendem realizá-los, além das justificativas de todas essas repostas.

No 3º Estudo, buscamos informações a respeito da influência dos professores na construção dos projetos de vida profissional dos universitários, partindo da investigação a respeito dos pontos que os estudantes consideravam como positivos e negativos na sua formação universitária. Em seguida, questionamos sobre as influências dos professores e suas justificativas, procurando investigar se essas influências existem e de que maneira são exercidas.

Após a descrição da estruturação do instrumento, apresentaremos as questões dos três estudos realizados.

1º Estudo: Projetos de vida e profissional: um estudo com universitários da área da saúde

1. Imagine-se no futuro até cinco anos depois de terminar este seu curso de graduação. Quais os seus projetos de vida?

2a. Quais são seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação?

2b. Por quê?

2º Estudo: Perspectivas de universitários sobre a realização dos seus projetos profissionais

3a. Você acredita na realização desse(s) projeto(s)?

3b. Por quê?

4a. Como você pretende realizar esse(s) projeto(s)?

4b. Por quê?

5a. Onde você pretende realizar esse(s) projeto(s)?

5b. Por quê?

3º Estudo: Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários

6. Mencione pontos positivos e negativos da sua formação universitária (citar o curso).

7a. Os seus professores vêm exercendo alguma influência no(s) seu(s) projeto(s) de vida profissional?

7b. Por quê?

8. (se a resposta nº. 7a for afirmativa) De que maneira os professores vêm exercendo essa(s) influência(s)?

6.4 Procedimentos

Inicialmente, fizemos um contato com um representante da reitoria da UNIVASF para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a realização da investigação nas dependências da

instituição (Apêndice C). De posse desse termo, enviamos o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o qual obteve aprovação (Apêndice D). Em seguida, solicitamos da Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA/UNIVASF) as listas com os nomes dos alunos, dos períodos e cursos mencionados, para procedermos à realização do sorteio. Feito isso, fizemos a divulgação da pesquisa e dos nomes dos sorteados em sala de aula, e eles foram considerados livres para aceitar ou não participar do estudo. Esse processo não precisou ser repetido porque todos os sorteados aceitaram participar da investigação. A partir desse procedimento, agendamos com todos esses alunos, respeitando-se a disponibilidade dos mesmos.

A coleta dos dados foi feita em uma sala considerada adequada para entrevista, não sujeita a ruídos e/ou interrupções, situada na universidade onde estudam os participantes. Antes de iniciarmos a entrevista, todos os alunos foram solicitados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), no qual esclarecemos os objetivos e procedimentos da pesquisa e ressaltamos os cuidados éticos e científicos envolvidos neste estudo, conforme exposto na Resolução nº 196/1996 do Ministério da Saúde – MS (Brasil, 1996). Esclarecemos, verbalmente, aos mesmos que sua participação era voluntária, podendo ser encerrada caso eles desejassem; e que os dados provenientes da pesquisa científica seriam divulgados sem que eles fossem identificados. Assim, asseguramos todos os cuidados éticos que garantiram a integridade dos participantes deste estudo.

As entrevistas foram individuais, gravadas e transcritas, realizadas de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994). Para Delval (2002), “a utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações” (p. 70). Ressalta que, na aplicação do método

clínico, o entrevistador tem diante de si uma pessoa única, que tem uma coerência interna, com toda a singularidade e especificidades da condição humana. O método busca as características gerais das explicações, a maneira como ele resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, se busca coerência, se percebe as contradições e, também, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas suas respostas, mesmo assim, sem afastar-se do sujeito que produz conhecimento. Dessa forma, consideramos esse método o mais adequado à nossa proposta, uma vez que é o processo que proporciona a emissão das respostas que são solicitadas (Alencar & Ortega, 2003). Também porque, nesse método, é permitido ao observador levantar problemas e hipóteses que são passíveis de verificação no transcorrer da entrevista.

Utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas que tinham objetivos precisos, as quais desencadearam outros questionamentos que buscavam justificativas dos entrevistados, uma vez que o importante é revelar a lógica do raciocínio deles. Desse modo, os procedimentos adotados no transcorrer da entrevista estavam diretamente relacionados às respostas que surgiram, fazendo com que o pesquisador não se contentasse com a primeira e qualquer resposta dada pelo participante. De acordo com Carraher (1994), as questões, conforme o método clínico de Piaget, não deverão ser feitas de forma rígida, embora devam obedecer a certa diretividade para não perder de vista o objetivo do estudo.

Realizamos as entrevistas com cada participante, separadamente, para que as respostas de um não influenciassem as respostas dos outros presentes. Aceita a participação na pesquisa, a utilização do gravador e assinado o termo de consentimento, iniciamos a coleta dos dados.

6.5 Tratamento dos dados

No que concerne ao tratamento e à análise dos dados, iniciamos pela transcrição literal das entrevistas que foram gravadas e realizadas a partir da utilização do método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994) em suas pesquisas. Partimos do princípio de que o importante é o processo que leva o participante a elaborar suas respostas, tendo a finalidade de revelar a lógica de seu raciocínio (Alencar & Ortega, 2003, Delval, 2002).

Priorizamos a análise qualitativa, uma vez que a riqueza das respostas e justificativas dos entrevistados proporcionou a discussão dos resultados. Para Delval (2002), quando se utiliza o método clínico é necessário começar a análise dos dados pela análise qualitativa, definindo as categorias a partir das respostas dos participantes. Definidas as categorias, também fizemos uso da análise quantitativa, pois a utilização dos dois tipos de análise possibilitou a compreensão do raciocínio do participante e a fazer as comparações necessárias.

Iniciamos com a leitura dos protocolos para a categorização dos dados⁶. As categorias das respostas dos participantes foram estabelecidas com a finalidade de tornar possíveis as análises que se pretendeu realizar. No primeiro momento, elaboramos categorias detalhadas para as respostas e justificativas mencionadas. Em seguida, pudemos transformá-las em categorias resumidas para uma análise ‘por questão’ do instrumento. Depois da organização dos dados em categorias, retornamos às anotações feitas e à literatura que fundamenta o estudo, para que fossem analisados de forma mais aprofundada.

⁶ Encontra-se no Apêndice F uma tabela de sistematização dos dados analisados na presente Tese.

*"Para pesquisar a verdade
é preciso duvidar,
quanto seja possível,
de todas as coisas, uma vez na vida."*

René Descartes

7. APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS

Os três estudos, que resultaram nesta tese, foram desenvolvidos a partir do objetivo de analisar, a partir das perspectivas da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde, a respeito de seus projetos de vida profissional, e a influência dos seus professores nesses projetos. A partir desse objetivo geral formulamos objetivos específicos, os quais foram distribuídos da seguinte forma:

No 1º estudo, pesquisamos os projetos de vida dos estudantes até cinco anos após o término da graduação e investigamos quais são os seus projetos de vida profissional e a(s) justificativa(s).

Por sua vez, no 2º estudo, averiguamos se os estudantes acreditam na realização dos seus projetos profissionais e investigamos como e onde pretendem realizá-los. Em todas essas questões pesquisamos a respeito da(s) justificativa(s).

Finalmente, no 3º estudo, indagamos sobre os pontos positivos e negativos da formação universitária considerados pelos estudantes; perguntamos se há influências dos professores na construção dos seus projetos profissionais e a(s) justificativa(s); e inquirimos de que maneira os professores vêm exercendo influência nos seus projetos profissionais.

A seguir, apresentamos os três estudos realizados e informamos que os mesmos serão submetidos, em formato de artigo, às revistas científicas.

De acordo com os periódicos científicos escolhidos, o 1º e 3º estudos seguirão as normas da APA e o 2º as normas da ABNT. Esclarecemos que, na medida do possível,

respeitamos as normas especificadas para publicação nas revistas, no que diz respeito ao número de linhas ou de caracteres no resumo, número de palavras-chave, idiomas exigidos, dentre outros. No entanto, alguns aspectos serão posteriormente adequados aos periódicos antes da submissão. Isto porque pretendemos manter uma uniformidade na tese inteira principalmente no que diz respeito a margens e espaçamento entre linhas no texto.

O primeiro artigo será submetido à *Revista da Psicologia da Educação da PUC-SP*, Qualis B2, com o título: **7.1. Projetos de vida e profissional: um estudo com universitários da área da saúde.**

O segundo artigo será enviado à revista *Fractal: Revista de Psicologia*, Qualis B1, com o título: **7.2. Perspectivas de estudantes universitários sobre a realização dos seus projetos profissionais.**

Por sua vez, o terceiro artigo será encaminhado à revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia (UFRJ)*, Qualis B2 e terá como título: **7.3. Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários.**

7.1 Projetos de vida e profissional: um estudo com universitários da área da saúde

Elzenita Falcão de Abreu
Heloisa Moulin de Alencar
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Trata-se de um estudo sobre projeto de vida em geral de universitários da área da saúde, com ênfase nos seus projetos profissionais. Buscamos conhecer esses projetos e justificativa, para discuti-los a partir das perspectivas de moral e ética. Realizamos entrevistas individuais com 51 estudantes, de acordo com o método clínico de Piaget. Os participantes mencionaram projetos em geral e profissionais e justificaram estes últimos, principalmente pela “motivação e/ou interesse”. Diante das repostas mencionadas, identificamos, nas justificativas dos projetos profissionais dos estudantes, um número reduzido de conteúdos morais. Esses dados podem contribuir para intervenções com futuros profissionais, que possibilitem reflexões a respeito da prática desenvolvida por condutas morais e opções éticas.

Palavras-chave: moral; ética; projetos de vida; projetos de vida profissional; universitários da área da saúde.

Life professional projects: a study with college students in the health care field

Abstract

That is about a study on college student's general life project in the health care field, which its emphasis is on professional projects. We seek to know these projects and justifications, to discuss them from the perspective of morality and ethics. We conducted individual interviews with 51 students, according to Piaget's clinical method. Participants mentioned general and professional projects and justified the latter mainly by "motivation and/or interest". Based on mentioned responses we have identified, in justification of professional projects for students, reduced moral contents. These data may contribute for interventions with future professionals, enabling reflections on the developed practice by moral conduct and ethical options.

Keywords: moral; ethical; life projects, professional life projects; healthcare college students.

Proyectos de vida y profesional: un estudio con universitarios en los cursos de cuidado de la salud.

Resumen

Se trata de un estudio sobre proyectos de vida general de estudiantes universitarios en los cursos de cuidado de la salud, con énfasis en sus proyectos profesionales. Buscamos conocer estos proyectos y sus justificaciones, desde la perspectiva de la moral y la ética. Llevamos a cabo entrevistas individuales, con 51 estudiantes, de acuerdo con el método clínico de Piaget. Los participantes mencionaron los proyectos en general y profesionales, y justificaron los últimos principalmente por la motivación y/o interés. En vista de las respuestas, nos dimos cuenta de la poca expresión de sentido del deber moral. Estos datos pueden contribuir para intervenciones con los futuros profesionales, lo que permite la reflexión sobre la práctica desarrollada por las conductas morales y las opciones éticas.

Palabras clave: moral; ética; proyectos de vida; proyectos de vida profesional; universitarios en los cursos de cuidado de la salud.

Introdução

La Taille (2006a) vem discutindo a respeito da Psicologia da Moralidade e suas ideias vêm provocando importantes reflexões e indagações no campo da Psicologia do Desenvolvimento, na medida em que procuram levar o leitor a pensar o ser humano como um ser em construção, na qual estão envolvidas diversas dimensões do seu desenvolvimento, entre elas a da moral e da ética. Partimos da sua definição de moral e de seus argumentos explicativos acerca do tema.

O autor define moral como “[...] os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta ‘como devo agir?’. Como todos os sistemas morais pressupõem, por parte do indivíduo que os legitima, a experiência subjetiva de sentimento de obrigatoriedade” (La Taille, 2006a, p. 49). O indivíduo coloca para si as obrigações e deve ter a possibilidade de optar pela moral para orientar sua conduta. No entanto, um aspecto importante para a moral é a qualidade dessa escolha, do “querer fazer”, pois nem tudo que se faz, ou se pretende fazer, é desencadeado por motivações morais. Quando a conduta é orientada pela moral, a obrigatoriedade das ações deve partir do reconhecimento dos direitos alheios e da dignidade, que é inerente a todo ser humano.

La Taille (2006a) apresenta duas dimensões que constituem a consciência moral. Tratam-se das dimensões cognitiva e a afetiva. A primeira está relacionada ao “saber fazer”, capacidade que o indivíduo tem para agir, refletir e emitir juízos por poder fazer uso da razão. O uso da razão nos permite empregar critérios e escolher as ações que devemos desenvolver. No entanto, o que nos impulsiona a tomar essa decisão é a energia interior que nos move e nos incita à ação, a “motivação”, embora seja preciso que essa pertença ao campo moral. Dito de outra forma, o “saber fazer” não é suficiente para agir moralmente, é necessário que exista o “querer fazer” moral.

Em síntese, o dever moral não é absoluto, depende das consequências, da força do sentimento de dever investida, ou melhor, da compreensão da energética das ações morais, como diz La Taille (2009): “a moral somente será objeto de assimilação e reflexão se os deveres que dela emanam forem considerados dentro de um projeto de ‘vida boa’, um projeto *desejado*” (p. 17). Esse projeto de ‘vida boa’ diz respeito ao plano ético.

Quanto à ética, La Taille (2006a) procura relacioná-la ao sentido da vida, à busca da felicidade, à reflexão sobre “Que vida eu quero viver”? Ou “Que vida vale a pena ser vivida?” o que nos remete a uma aspiração, e não a um dever. Do ponto de vista psicológico, moral e ética não são esferas independentes. O plano ético engloba o plano moral, pois é preciso conhecer a perspectiva ética que os homens adotam para poder compreender o processo que os leva a respeitar determinados princípios e regras. A experiência psicológica de uma vida que tem sentido no plano ético está associada a valores morais “e uma vida que faça sentido deve, necessariamente, contemplar a ‘expansão de si próprio’ que se traduz pela busca e manutenção de representações de si com valor positivo” (La Taille, 2010, p. 113). Trata-se de uma experiência subjetiva de bem-estar, de transcendência dessa experiência de prazer, que implica ver-se a si mesmo

como alguém de valor, capaz de desenvolver-se e ter autorrespeito e respeito pelo outro. Significa que a vida, para ser ética, deve ser pensada do ponto de vista da articulação do individual e do coletivo, porque a minha felicidade pressupõe incluir o outro no meu projeto de vida boa, e isso implica em generosidade. Para La Taille (2006b), a generosidade é uma das virtudes considerada fundamental para alcançar a ‘vida boa’, uma vez que pressupõe favorecer o outro, independente dos seus direitos. É uma virtude, que contempla o altruísmo, o sacrifício e a doação ao outro e nos impele a agir colocando os próprios talentos em benefício do nosso semelhante.

No entanto, é necessário que avaliações pessoais a respeito de se estar vivendo ou não uma ‘vida boa’ sejam feitas no sentido de tomar consciência da direção que se está dando à vida. Eis o que escreve La Taille:

[...] a tomada de consciência de si é tomada de consciência das próprias ações no mundo, tomada de consciência a partir do viver, da *práxis*. Portanto, a identidade é uma construção realizada a partir dos atos concretos da vida, a partir do “como viver”. Se há indissociabilidade entre identidade e as características da “vida vivida”, a *fortiori*, as respostas dadas à pergunta “como quero viver?” são inseparáveis das respostas dadas à pergunta “quem eu quero ser”? (2006a, pp. 45-46)

Diante do exposto, entendemos que a ética pressupõe a perspectiva de uma vida boa, um projeto de felicidade, que deve mover ações morais, pois na visão de La Taille (2006a) não é possível defender uma ética sem moral.

Na perspectiva deste estudo, o tema “projeto de vida em geral e profissional” será relacionado ao que acabamos de discutir sobre moral e ética. Há todo um processo de existência, que pode nos levar a refletir sobre a vida e ter um projeto futuro, o qual será baseado em nossos princípios e em nossa própria concepção do que seja viver (La Taille, 2006a). Essa aspiração, esse projeto, quando surge a partir dos deveres que estabelecem uma boa convivência social, a reciprocidade, o respeito por si mesmo e pelo outro, remete-nos ao conceito de ética, considerado nesta pesquisa, concebido por La Taille (2006a).

Nesse caso, imaginamos a existência de uma harmonia entre o desejo de “agir moral” e o desejo de querer pautar a vida em princípios éticos - ligação que favorecerá a concretização de uma realização pessoal e profissional.

La Taille (2006a) declara que “escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (p. 45). Parte da premissa que, para compreender o sentido da vida, é preciso responder à questão: “Para que viver”? Concebemos que ter uma vida que faça sentido é o anseio de quem busca, não apenas ser feliz com as conquistas, mas contribuir na construção da harmonia social. Contudo, sendo o homem livre para escolher ou não a moral para orientar sua forma de existir no mundo, pode ter como opção reconhecer os direitos do seu semelhante e incluí-lo nos seus projetos com o respeito e a dignidade, que é inerente a todo ser humano. Ao fazer essa escolha, pressupomos uma perspectiva de vida boa.

Para Damon (2009), o intento almejado “pode organizar toda uma vida, concedendo-lhe não apenas sentido e alegria, como também motivação para aprendizagem e realizações” (p. 55). Nessa perspectiva, há um desejo subjacente à consciência do homem que o orienta a expandir para além de si próprio; de transcender os limites individuais e promover o encontro com o outro. Essa é uma possibilidade ética para as pessoas que buscam e concretizam projetos de vida dessa natureza, porque elas fazem diferença no mundo. De acordo com essa ideia, Damon (2009) aponta o resultado de um importante estudo, o qual confirmou que pessoas, ao aplicarem suas obrigações a uma noção de plano vital altamente desenvolvida, realizaram conquistas notáveis e por isso eram consideradas diferentes.

Vimos, também, que essa discussão é reforçada por Damon (2009) ao definir projeto de vida. Eis sua definição: “*Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de*

alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera conseqüências no mundo além do eu” (p. 53, grifos do autor). Explica que o objetivo desse projeto é de longo alcance e tem característica estável, porque vai além de um simples interesse, ou desejo passageiro, que é logo substituído por outro. Além disso, o projeto de vida oferece possibilidades de contribuir na pretensão pessoal de uma vida com sentido, porque “O projeto vital comunica-se com o mundo além do eu” (p. 54).

Diante dessas considerações, pensamos que falar de projeto de vida é uma tarefa importante e que pode se adequar ao campo da moral e da ética quando está relacionado ao valor que se atribui ao outro, inserindo-o na nossa própria vida com o respeito e dignidade que merece.

Constatamos que há um crescente interesse acerca do estudo dos projetos de vida, observado nos trabalhos de Nascimento (2002), Bock e Liebesny (2003), Paredes e Pecora (2004), Miranda (2007), Valore e Viaro (2007), Marcelino, Catão e Lima (2009), Dias (2009), Furlani e Bomfim (2010), entre outros. Contudo, averiguamos que ainda não são muitos os trabalhos desenvolvidos relacionando a temática moral e ética com os projetos de vida, especialmente com os projetos profissionais.

No que tange aos projetos de estudantes universitários, Ito e Soares (2008) identificaram que são poucos os estudos realizados no Brasil. Entretanto, compreendemos que a escolha profissional faz parte de um projeto de futuro que é construído, principalmente, durante a trajetória acadêmica do estudante, seja ele adolescente ou adulto, que tende a culminar com a prática profissional.

A escolha de um curso ainda é uma atividade exploratória para a maioria dos jovens. Ao ingressar na universidade, entram em contato com a primeira especificação de seus interesses profissionais, mas continuam avaliando e reavaliando suas expectativas e

objetivos traçados durante toda a trajetória acadêmica (Lassance, Gocks & Francisco, 1993; Teixeira & Gomes, 2004). Uma gama de situações, que envolvem diversos tipos de aspirações, expectativas e relações interpessoais, faz parte dos anos da universidade. Quase sempre, ações e estratégias são criadas e colocadas em prática, no sentido de ver concretizada a profissão.

Partindo da consideração de que os projetos de vida profissional são multideterminados por serem influenciados por fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos (Soares, 2002), entendemos que surge a preocupação com os valores que vêm sendo construídos pelos futuros profissionais nos tempos atuais, conseqüentemente, com a moral e a ética.

Liboni e Siqueira (2009) apresentam uma discussão sobre o curso de Medicina e demonstram preocupação com a competência moral dos acadêmicos. Justificam a importância do avanço da ciência e, ao mesmo tempo, investem em uma reflexão crítica que leve à discussão da formação médica atual. Para eles “o desafio que se tem pela frente é o de continuar exercendo a profissão como técnica cega e surda [...], ou resgatar a arte da percepção, reflexão e crítica, para que os atos profissionais sejam conduzidos com adequado juízo moral” (p. 228).

Silva e Santos (2007) pesquisaram sobre os valores priorizados por estudantes de Psicologia, visando identificar esses valores e sua natureza, isto é, se eles preferiam, entre outros, valores públicos, privados e/ou ligados à glória. Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes priorizou valores privados, considerados como aqueles que dizem respeito à individualidade e aos interesses das pessoas mais próximas. Concluem enfatizando que há uma contradição evidente entre o que descobriram e a profissão de psicólogo, uma vez que se espera desse profissional, que tenha por valor básico a

preocupação com o outro. Além disso, os dados também apontam que não há mudança substancial dos valores priorizados pelos participantes ao longo do curso de graduação.

Diante do exposto, a proposta deste estudo foi pesquisar os projetos de vida dos estudantes até cinco anos após o término da graduação, investigar quais são seus projetos de vida profissional e a(s) justificativa(s), visando identificar os conteúdos morais ou contrários à moral, contidos nas mesmas, para discuti-los a partir das perspectivas de moral e ética concebidas por La Taille (2006a). Ressaltamos que consideramos apenas os conteúdos relacionados à moralidade (morais ou contrários à moral) e não da ética, uma vez que, para La Taille (2006a), devemos definir conteúdos apenas para a moral porque é essa que legitima as opções de ‘vida boa’, conferindo-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética. Isso porque, na compreensão desse autor, são inúmeras as opções para a expansão de si e cada pessoa tem liberdade de escolher que rumo dar à própria vida. Ademais, buscamos comparar as respostas mencionadas pelos estudantes dos primeiros períodos com as dos últimos, bem como aquelas proferidas de acordo com o curso.

Metodologia

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, no primeiro semestre de 2010. Esta instituição possui estrutura multicampi, com sede na Cidade de Petrolina-PE. Suas atividades acadêmicas tiveram início no segundo semestre de 2004. Trata-se de uma instituição nova, em fase de reconhecimento de seus cursos e busca de consolidação. Os dados foram coletados no campus Petrolina, levando-se em consideração a localização dos três cursos escolhidos para esta investigação: Enfermagem, Medicina e Psicologia.

Entrevistamos 51 estudantes dos primeiros e últimos períodos. Procuramos dividi-los igualmente quanto ao sexo e entre os períodos; no entanto, tivemos uma participante a mais do primeiro período de Enfermagem. Nesse caso, tivemos a seguinte distribuição: do curso de Enfermagem alunos do 1º (n=9) e do 8º (n=8) períodos; de Medicina do 1º (n=8) e do 11º (n=8) períodos e de Psicologia, do 1º (n=9) e do 9º (n=9) períodos. Os estudantes foram selecionados mediante sorteio e as entrevistas foram agendadas para serem realizadas, individualmente, de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994). Isso porque, para Delval (2002), esse método busca as características gerais das explicações, a maneira como ele resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, se busca coerência, se percebe as contradições e, também, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas suas respostas, mesmo assim, sem afastar-se do sujeito que produz conhecimento. Assim, é o processo que proporciona a emissão das respostas que são solicitadas (Alencar & Ortega, 2003).

Todos os cuidados éticos foram preservados, de acordo com os padrões da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). Dessa forma, obtivemos a permissão do representante da reitoria e dos participantes, mediante assinatura dos termos de consentimentos, e foi respeitada a vontade de participar ou não. Além disso, os participantes foram esclarecidos verbalmente sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa e sigilo das informações.

Destacamos que as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, para fins exclusivos de pesquisa. Solicitamos que respondessem as seguintes questões:

1. Imagine-se no futuro até cinco anos depois de terminar este seu curso de graduação.

Quais os seus projetos de vida?

2a. Quais são os seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação?

2b. Por quê?

Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002). Priorizamos a análise qualitativa, utilizando referências quantitativas em números e percentuais para o auxílio na apresentação e discussão dos dados. Elaboramos categorias detalhadas para as respostas e justificativas dos participantes. Em seguida, agrupamo-las em categorias resumidas, para uma análise por questão do instrumento.

Para nos referirmos aos participantes, respeitando o anonimato, utilizamos nomes fictícios que seguiram o seguinte critério: os do curso de Psicologia tiveram seus nomes iniciados pela letra “P”, os de Enfermagem pela letra “E” e os de Medicina pela letra “M”. Quanto aos períodos do curso, correspondem àqueles que os participantes pertenciam no período da entrevista e serão indicados pela letra “p”.

Tratamento dos dados

Os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002). Realizamos uma análise qualitativa e formamos categorias. Em seguida, contabilizamos os dados na forma numérica e em termos percentuais, utilizando a seguinte proposição: número de respostas ou justificativas, que formaram cada categoria, dividido pelo total de respostas ou justificativas multiplicado por 100. Priorizamos a análise qualitativa, uma vez que a riqueza das respostas e justificativas dos

entrevistados proporcionou a discussão dos resultados, conforme o modelo utilizado por Piaget (1926/2005, 1932/1994) em suas pesquisas. Dessa forma, essa última análise em questão consistiu em uma ferramenta fundamental, que auxiliou na apresentação e na discussão dos resultados.

Resultados e Discussão

Quando indagados sobre *quais são os seus projetos de vida*, os estudantes mencionaram respostas que permitiram estabelecer as seguintes categorias: “formação acadêmica” (n=43; 28,1%), “relacionamento afetivo” (n=27; 17,7%), “trabalho/emprego” (n=23; 15,0%), “estabilidade/independência financeira” (n=18; 11,8%), “bens materiais” (n=12; 7,8%), “sair de Petrolina” (n=6; 3,9%), “independência pessoal” (n=5; 3,3%), “lazer” (n= 5; 3,3%),” indefinidos” (n=2; 1,3%) e ‘outros” (n=12; 7,8%).

Verificamos que grande parte dos participantes apresentou seus projetos de vida relacionados à categoria “formação acadêmica”. Nessa consideramos todas as respostas que fizeram referência a manter ou iniciar estudos, como: ‘continuar estudando’, ‘fazer mestrado’, ‘fazer doutorado’, ‘residência profissional’, ou ‘fazer outro curso superior’. Para ilustrar, apresentamos o depoimento de Edson (8º p.): **“Eu não almejo trabalhar logo. Quero estudar, fazer especialização, mestrado, eu gosto da vida acadêmica”**.

Em “relacionamento afetivo”, estão inseridos os projetos mencionados que visam ao envolvimento afetivo com outras pessoas, como: ‘casar’, ‘constituir família’, ‘ter filhos’, entre outros. Destacamos a consideração de Morgana (11º p.): **“Me vejo constituindo a minha família e ter uma qualidade de vida, não é? Não deixando que meu lado profissional interfira na vida familiar”**.

Quanto às respostas da categoria “trabalho/emprego”, compreendemos aquelas relacionadas a algum tipo de atividade produtiva remunerada, independente da área ou do tipo de ocupação citada, por exemplo: **“Eu me vejo trabalhando tanto na parte de ensino, como os meus professores, como na parte administrativa”** (Elvira, 1º p.).

Salientamos, ao identificarmos essas três primeiras categorias com os maiores percentuais de respostas, que podemos comparar nossos resultados com o de outras pesquisas que investigaram projeto de vida. Os três elementos mais apontados na pesquisa de Paredes e Pecora (2004), como relacionados à possibilidade de ser feliz no futuro, foram: “família”, “trabalho” e “formação acadêmica”. Também nas pesquisas que fizeram Bock e Liebesny (2003), Furlani e Bomfim (2010) e Nascimento (2002), os três elementos, que são mencionados em primeiro lugar, tal como em nosso estudo, são “estudo”, “trabalho” e “família”.

Quanto ao “relacionamento afetivo”, quando averiguamos os dois períodos do curso de Medicina, identificamos que há uma grande diferença no número de respostas dadas nesta categoria. Das 13 mencionadas pelos alunos deste curso, 4 respostas são do primeiro período e 9 do último período.

O estudo de Avancine e Jorge (2000) com estudantes de Medicina do 5º e 6º anos mostrou que a experiência com o sofrimento das pessoas os levou a valorizar a própria vida e a das pessoas mais significativas para eles. Partimos da hipótese de que a mesma situação pode ter levado os universitários, do último período de Medicina da nossa pesquisa, a apontarem a necessidade de criar ou fortalecer relacionamentos afetivos no sentido de valorizar mais essas pessoas, expressando a vontade de estar perto, de dar atenção e fornecer ajuda que possa minimizar algum tipo de dificuldade ou sofrimento. O depoimento de Mariza (11º p.) pode ser um exemplo desse desejo: **“Pretendo, em relação**

à família, comprar um apartamento novo para minha mãe... e sempre poder estar lá para ajudá-los. Eu quero ganhar um bom dinheiro para poder visitar minha família sempre que eu quiser". No entanto, consideramos que outras investigações precisam ser realizadas no intuito de corroborar essa hipótese.

Chamamos de "estabilidade/independência financeira" os projetos especificamente voltados para a estabilidade profissional que visam à independência financeira. Podemos identificar isso na declaração de Paola (1º p.): **"Eu pretendo ter uma estabilidade... um trabalho... sair da faculdade e já ter uma renda pelo menos para me manter sem depender da minha mãe"**. Esse projeto busca sua ancoragem em formas estáveis de concretização, fato comum quando tomamos conhecimento das diferentes oportunidades de trabalho, que não garantem segurança financeira, nem possibilidades de investimento na qualidade e crescimento profissional por serem momentâneos, ou melhor, instáveis.

Os projetos inseridos em "bens materiais" sinalizam o desejo de querer comprar ou adquirir carro, casa própria para si ou para familiares, como este: **"Quero ter meu apartamento e um carro, mesmo que seja um popular, não importa"** (Maria, 1º p.).

Uma pesquisa, para investigar projetos de vida de adolescentes de classe média e baixa, em que a categoria "bens materiais" esteve presente, foi realizada por Miranda (2007). Diferentemente dos nossos resultados, essa categoria aparece em primeiro lugar com 35,63% do percentual de respostas, e na nossa pesquisa surge apenas com 7,8%.

Além disso, verificamos que 6 participantes manifestaram o interesse em "sair de Petrolina" para voltar à terra natal, morar em uma cidade grande ou ir para fora do país, ao dizer assim: **"[...] acho que não quero morar aqui, apesar de estar no começo do curso, não penso em morar aqui"** (Mariana, 1º p.). Encontramos respostas nos três cursos

investigados, sendo que são apenas dos universitários do primeiro período: Enfermagem (n=3), da Medicina (n=2) e da Psicologia (n=1).

Nossos dados apontam⁷ que 28% (n=14) dos participantes são de diferentes estados brasileiros (São Paulo, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Piauí), enquanto que 39% (n=20) são da Bahia e 33% (n=17) são de Pernambuco. No entanto, a maioria deles não é de Petrolina (PE) nem de Juazeiro (BA), cidades vizinhas onde ficam localizados dois campi da Universidade. Da Bahia, temos 6 universitários de Juazeiro e 14 de outras cidades. Já de Pernambuco, são 8 participantes de Petrolina e 9 de outras cidades. Isso nos leva a considerar que os estudantes iniciantes, oriundos de diferentes cidades, provavelmente, devem sentir dificuldades de adaptação à cidade de Petrolina por várias razões, como: distância da família e amigos, estilo de moradia, condições climáticas, entre outras. Além disso, entendemos que a trajetória acadêmica é um processo dinâmico, no qual o estudante vai sendo submetido a diferentes experiências de convivência e aprendizagem, que tendem a provocar reelaborações dos seus projetos. Daí, a possibilidade desse interesse em sair de Petrolina ir diminuindo ao final do curso.

Alguns projetos (n=5) se referem a, principalmente, morar sozinho, longe dos pais ou da família, levando-nos à categoria “independência pessoal”. É essa a pretensão de Elson (8º p.), quando diz: **“Quero estar em minha casa, quero estar morando só, ter meu carrinho, minha liberdade total”**.

Chamamos de “lazer” quando se referiram aos projetos de viajar, mesmo que seja para visitar a família, e identificamos que existem respostas (n=2) que fazem referência aos projetos como “indefinidos”, indicando que os participantes não tomaram decisão ou ainda não se definiram. Finalmente, consideramos “outros” (n=12) projetos, as respostas que não

⁷ Dados coletados quando realizamos as perguntas iniciais da entrevista com a finalidade de caracterizarmos os participantes.

puderam ser consideradas nas categorias citadas anteriormente. Tais respostas versam sobre: ‘ausência de projeto de relacionamento afetivo’ (n=4), ‘qualidade de vida’ (n=1), ‘morar na região’ (n=2), ‘vida estruturada’ (n=1), ‘escrever livros’ (n=1), ‘manter adoração a Deus’ (n=1), ‘participação em projeto social’ (n=1), ‘ajudar a família’ (n=1). Vejamos uma das respostas considerada como “outros”: **“Como sou religiosa, espero manter a minha adoração a Deus”** (Morgana, 11º p.).

Na sequência do instrumento da pesquisa, passamos a apresentar os resultados obtidos quando questionados sobre *quais são seus projetos de vida profissional*. As respostas fornecidas (n=137) nos permitiram elaborar as seguintes categorias: “pós-graduação” (n=64; 46,7%), “trabalho em geral” (n=29; 21,2%), “trabalho como professor universitário” (n=16; 11,6%), “trabalho específico na área” (n= 12; 8,8%), “concurso” (n= 6; 4,4%), “outro curso” (n=3; 2,2%) e “outros” projetos (n=7; 5,1).

Vemos que “pós-graduação” obteve um percentual bem diferenciado em relação às outras categorias. Nela foram considerados todos os projetos voltados para a continuidade da vida acadêmica, ou seja, a pretensão de fazer especializações, mestrado, doutorado e/ou residência profissional. Eis a declaração de Edione (1º p.): **“Eu pretendo ir logo para pós-graduação, mestrado, continuar estudando e me especializando na minha área”**.

Não deve causar estranheza o fato de a maioria ter como principal projeto fazer pós-graduação, uma vez que a continuidade dos estudos, a necessidade permanente de atualização, é uma exigência imposta pela realidade social a todo profissional que quer novas oportunidades de desempenho profissional, independente da sua área de atuação. Sobretudo quando se trata de alunos em processo de graduação, que, por estarem inseridos na academia, tendem a sentir mais de perto a necessidade de ingressar no mercado de trabalho e sabem que, para isso, precisam estar mais preparados para enfrentar a

concorrência. Muitas vezes, identificam essa necessidade quando conhecem, por exemplo, os critérios para ingresso na universidade dos seus docentes.

Moraes (2010) afirma que a graduação não é mais diferencial competitivo já há muito tempo. Entende que o desenvolvimento agressivo do mercado coloca aqueles que não têm pós-graduação com poucas possibilidades de progredir na profissão, ou como predestinados a ocupar posições operacionais. Isso porque, ao concluir o curso superior, além da necessidade de focar na sua área de atuação específica, o profissional precisa seguir aprimorando seus conhecimentos se quiser acompanhar a evolução do mercado, porque este cobra atualizações práticas, que são decorrentes da ampliação e aprofundamento da bagagem teórica. Sendo assim, a pós-graduação é uma consequência, quase sempre imediata, para aqueles que têm projetos de ascender na carreira e de trilhar caminhos de maiores possibilidade de empregabilidade; além de possibilitar a habilitação e pontuação em concursos públicos, sobretudo na carreira do magistério superior. Paulina (1º p.) chama a atenção para esse aspecto: **“Fazer pós-graduação, porque mestrado é mais para a área acadêmica. Mas também é bom no caso de concurso, pois dá um critério a mais”**.

As pesquisadoras Marcelino, Catão e Lima (2009), ao investigarem as representações sociais de adolescentes do ensino médio, também identificaram que “os estudos” são os apontados como meios para se alcançar o que foi projetado, reforçando a relação estabelecida entre a escolarização e a construção do projeto de vida. Por sua vez, no nosso estudo, estudantes de todos os cursos e períodos fizeram referência à “pós-graduação” como projeto profissional.

Em seguida, detectamos que os projetos profissionais referentes ao trabalho foram distribuídos em três categorias com o objetivo de promover uma possível discussão mais

detalhada posteriormente. Dessa forma, tivemos a denominada “trabalho em geral”, que envolve os projetos de ‘trabalhar’ sem qualquer especificação de local ou área de atuação, a exemplo deste: **“O meu plano é daqui a cinco anos estar trabalhando”** (Emerson, 8º p.). Outra resposta diz respeito ao “trabalho como professor universitário”, indicando o desejo de ingressar na vida acadêmica como docente: **“Minha meta é a academia, ser professor universitário, porque justifica a área de pesquisa por estar envolvido há dois anos, porque é uma área que me chamou atenção; pesquisar, desenvolver projeto”** (Edson, 8º p.). Por último, temos a categoria, que versa sobre o “trabalho específico na área”, apontando para as diversas áreas da formação acadêmica dos entrevistados, excluindo apenas as respostas que manifestam o desejo de ser professor (a) universitário (a). Atentemos para a especificação existente na citação de Péricles (9º p.): **“Começar a trabalhar na área da saúde coletiva”**.

Vimos que as respostas referentes ao ‘trabalho’ foram dispostas de acordo com diferentes critérios, formando três categorias de análise. Trata-se de um dado relevante, uma vez que juntas representam 41,6% das respostas, e de um tema importante por estar sempre presente nos projetos de vida profissionais. Conseguir um trabalho/emprego é, sem dúvida, um dos principais projetos dos universitários. Realçamos que, ao contrário das outras categorias referentes ao trabalho, a que aponta “trabalho como professor universitário” (n=16) é constituída por respostas mencionadas por universitários de todos os períodos e cursos. Ao relacionarmos essas respostas com as dos universitários que fizeram menção à “pós-graduação” como projeto, verificamos o seguinte: dos 9 estudantes de Enfermagem que citaram a “pós-graduação”, 6 deles também mencionaram o projeto “trabalho como professor universitário”; outrossim, 4 dos 15 de Medicina e 6 dos 15 de Psicologia também se referiram a esses dois projetos. Consideramos que estes estudantes

citam a pós-graduação como um caminho para atingir este objetivo, uma vez ser condição necessária para quem almeja a docência universitária, sobretudo nas instituições públicas.

Lima (2006), ao resenhar a obra de Yves Clot, declara que o trabalho não é apenas uma atividade entre outras. Continua a preencher uma função psicológica exclusiva e merece um estatuto inteiramente distinto entre as diversas atividades exercidas pelo homem “[...] na medida em que promove uma ruptura entre as “pré-ocupações” pessoais do sujeito e as “ocupações” sociais que este deve realizar” (p. 113).

Sobre o tema ‘trabalho’, também podemos citar a investigação feita por Dias (2009) para compreender quais sentidos do trabalho se fazem presentes na construção do projeto de vida de um grupo de formandos. Os resultados encontrados apontam que a dimensão do trabalho é uma preocupação central entre os universitários “que remete a uma relativa possibilidade do sujeito de pensar em si mesmo no futuro ou se projetar” (p. 193). Desse modo, ao pensar no seu futuro, os universitários têm ‘o trabalho’ como um projeto que precisa ser alcançado e, em função da sua relevância, muitas vezes, outros projetos são adiados ou nem sequer são pensados.

Temos, ainda, as respostas que expressaram a vontade de realizar “concurso”, tornando evidentes os projetos profissionais de seis participantes; e a de “outro curso”, que apareceu como uma meta ou possibilidade, para três participantes, de fazer outra graduação. Por fim, em “outros” (n=7), encontramos ‘fazer pesquisa’ (n=2), ‘continuar estudando’ (n=2), ‘colocar uma ONG’ (n=1), ‘viajar para os EUA’ (n=1), ‘participar do projeto médico sem fronteiras’ (n=1).

Informamos que, nos projetos “concurso” (n=6) e “outro curso” (n=3), não identificamos respostas em Medicina. Registramos fazer ‘concurso’ no último período de Enfermagem (n=2) e em Psicologia no primeiro (n=2) e no último período (n=2).

Possivelmente, seja decorrente da busca pela citada “estabilidade/independência financeira”, projeto de vida com presença nos cursos de Enfermagem e Psicologia. Há de ser considerado que, atualmente, um grande número de pessoas deseja ingressar no serviço público via concurso, o que demonstra preocupação com a segurança e estabilidade financeira.

Quanto a fazer “outro curso”, apenas os alunos de Enfermagem (n=3) apontaram como projeto profissional. Dessa forma, conferimos que este curso é Medicina e que, dos 17 estudantes de Enfermagem entrevistados, 3 deles deixaram claro, entre outros projetos, o desejo de fazer Medicina antes do término ou ao terminar o seu curso, pelas seguintes razões: ‘garantir a independência financeira’, ‘incerteza quanto a profissão’, ‘ter feito o curso porque não passou no vestibular de medicina’ e ‘realização do sonho’.

Finalmente, apresentamos as justificativas dos participantes quando interrogados sobre *por que esses são seus projetos profissionais*, as quais compõem a tabela abaixo.

Tabela 1 - Justificativa dos projetos de vida profissional

Categorias	Nº	%
Motivação e/ ou interesse	75	36,4
Aprofundamento dos conhecimentos	29	14,1
Retorno financeiro	24	11,6
Desejo de ajudar as pessoas	13	6,6
Identificação com a área	11	5,3
Aprimoramento da profissão	10	4,9
Outro como modelo	7	3,4
Qualidade de vida	6	2,9
Oportunidade de trabalho	5	2,4
Enriquecimento do currículo	4	1,9
Estabilidade no trabalho	2	1,0
Reconhecimento social	2	1,0
Outros	16	7,8
Dados perdidos	2	1,0
Total	206	100,0

Verificamos que a mais forte razão para seus projetos de vida profissional foi “motivação e/ou interesse”. As justificativas que integraram essa categoria dizem respeito ao gosto, à vontade do participante; a algo que vem dele próprio, aos seus motivos pessoais. Temos na declaração de Elaine (8º p.) um exemplo típico: **“Porque o que eu queria mesmo era ser professora de universidade, porque a profissão me encanta”**.

Segundo Gil (2001), o que estimula as pessoas a agirem é a força da motivação. Para esse autor, os indivíduos têm milhares de necessidades e a mais forte é a que conduzirá à atividade. Isso quer dizer que os nossos projetos são priorizados de acordo com as nossas necessidades, interesses e vontades. Na verdade, aquilo que focamos deve direcionar nossos projetos e justificar nossa motivação para alcançar a meta final, mas isso vai depender muito da vontade de buscar atingi-la.

La Taille (1992), ao falar do dualismo afetividade/razão na teoria de Piaget, tece considerações a respeito do que estamos discutindo sobre a força energética, que nos impulsiona a agir, e sobre a vontade, que devemos ter para atingir nossas metas. A afetividade, tida como a energia que move nossas ações, e a razão nos possibilitando a identificação dos variados sentimentos nelas envolvidos. Dessa forma, nossa vontade vai dizer em quais projetos queremos investir nossas energias.

Podemos destacar a categoria “motivação e/ou interesse” com um grande número de justificativas (n=75) distribuídas em todos os cursos e períodos. Apenas na Enfermagem o maior número de argumentos foi no último período (n=24), pois, nos outros dois cursos, foram mais frequentes nos primeiros períodos. Isso nos leva a entender que os universitários do curso de Enfermagem passam a justificar mais seus projetos profissionais pela “motivação e/ou interesse” ao final do curso.

Os entrevistados mencionaram “aprofundamento dos conhecimentos”, como justificativas direcionadas para a necessidade de atualização e investimento nos estudos. Entendemos que a explanação de Emanuel (8º p.) é bem característica: **“Você tem que estar sempre se aperfeiçoando, buscando conhecimento, isso é muito importante”**.

Conforme mencionamos, a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos com a pós-graduação, cursos de especialização, ou outras possíveis alternativas, vem sendo opção frequente dos universitários. Como se sabe, os diferentes meios de comunicação vêm mostrando a exigência do mercado de trabalho por inovações tecnológicas e novas habilidades práticas, que impliquem em resultados efetivos da atividade profissional. Logo, os universitários mostram-se atentos a essa pretensão e planejam investir no aprofundamento dos estudos na expectativa de estarem mais preparados para encarar essa realidade. No entanto, a sociedade, no seu modelo capitalista, tende a inspirar seus indivíduos a lograrem a ascendência social das mais diversas formas. Conforme vimos em La Taille (2010), o indivíduo autônomo é livre para escolher como agir, pois são responsáveis pelos seus atos. Os princípios, que vão inspirar suas ações, serão fundamentados nos seus valores morais, os quais vão levá-lo à compreensão e interpretação das regras sociais. Possivelmente, por meio da reflexão crítica, adquirida ao aprofundar e ampliar seus conhecimentos, esse indivíduo terá mais oportunidade de analisar as possibilidades e impossibilidades de enfrentar ou superar diferentes situações futuras.

Aceito isso, as razões enfocadas pelos participantes, que formaram a categoria “aprofundamento dos conhecimentos”, citada pelos participantes de todos os períodos e cursos, justificam a “pós-graduação” ter tido o maior percentual dos projetos de vida profissional. Partimos da consideração de que a categoria “pós-graduação” foi constituída

por 64 respostas e que 22 delas foram justificadas pela necessidade de “aprofundamento dos conhecimentos”.

O “retorno financeiro” é um argumento entendido como uma intenção maior em ganhar dinheiro, ou melhor, aquilo que se busca alcançar quando se realiza alguma atividade produtiva. Mariza (11º p.) expõe de forma bem direta seu interesse: **“Eu quero trabalhar primeiro por causa da questão financeira”**. O maior número dessas respostas se concentrou nos últimos períodos de Medicina e Psicologia, enquanto na Enfermagem o mesmo número de respostas foi encontrado nos dois períodos.

Buscamos a pesquisa realizada por Valore e Viaro (2007) para tentarmos estabelecer uma comparação com o nosso estudo no que diz respeito ao “retorno financeiro”. Esse estudo consistiu em investigar as expectativas quanto ao projeto de vida e a relação profissão e sociedade no discurso de estudantes do Ensino Médio. Entre as categorias discursivas encontradas, “profissão” foi a que obteve o maior percentual (44,3%) e foi dividida em quatro subcategorias. Dessas quatro subcategorias, ‘retorno financeiro’ foi a que apresentou o maior número de recorrências/enunciados produzidos. Detectamos que o sentido expresso do ‘retorno financeiro’, quando relatado no citado estudo, assemelha-se ao que foi colocado pelos universitários que investigamos. Os autores ressaltam que o retorno financeiro representa, algumas vezes, a consequência natural de uma boa formação. Por outro lado, o desejo de realização pessoal na profissão também inclui a preocupação quanto ao retorno financeiro. Esse aspecto os leva a pensar que esses adolescentes gostariam de unir o útil ao agradável.

Ao atribuímos “desejo de ajudar as pessoas”, encontramos razões voltadas para a contribuição social, para a solidariedade e a humanidade com outrem. A opinião de Elânio (1º p.) justifica esse argumento: **“Trabalhar buscando a equidade, sempre beneficiando**

a população mais carente, pessoal que necessita mais da nossa atenção”. Realçamos o fato de encontrarmos respostas citadas apenas pelos primeiros períodos dos cursos de Enfermagem e Medicina. Além disso, vale destacar que, das 206 respostas apresentadas pelos participantes como justificativas dos seus projetos profissionais, apenas 13 delas fizeram referência ao desejo de ajudar as pessoas. Essa justificativa nos faz pensar na virtude da generosidade mencionada por La Taille (2006a) e destacamos o fato de ter sido conteúdo de um reduzido número de justificativas.

Na sequência, temos as respostas que compuseram “identificação com a área”, revelando que esse processo é decorrente das experiências vivenciadas com as disciplinas no decorrer do curso. Michela (11º p.) faz menção a esse fato, dizendo: **“Eu me identifiquei muito com dermatologia durante o curso. É uma área muito abrangente, dá conforto e liberdade”**. Em seguida, citaram “aprimoramento da profissão” para justificar o desejo de investir na própria formação acadêmica e uma preocupação com qualidade da profissão, conforme pode ser verificado neste argumento: **“Fazer mestrado para aprimoramento da carreira, da profissão. Ter qualificação para engrandecer nossa profissão com minha prática”** (Pietro, 9º p.).

Algumas justificativas (n=7) nos levaram à categoria “outro como modelo”, por terem indicado outra pessoa como referência para suas escolhas e razões dos seus projetos. Vejamos, no pronunciamento de Petrônio (1º p.), essa consideração: **“Porque vejo muitos professores meus aqui, que gostam do que fazem e se sentem bem. Mesmo muito atarefados, estão sorrindo, sempre gostando, são alegres com isso”**. Ter o outro como modelo pode ter diferentes significados e níveis de intensidade no sentido de apropriação de outrem. Pode significar uma simples inspiração para a realização de algo; para reproduzir traços considerados significativos do comportamento de alguém a partir da

imitação ou do exemplo que se pretende seguir de modo mais acentuado. Algumas dessas formas de seguir o ‘exemplo’ de alguém podem surgir no contexto da instituição, como mostrou o exemplo de Petrônio (1º p) acima.

Os participantes fizeram referência à “qualidade de vida” para esclarecer a expectativa de que seus projetos também promovam bem-estar e mais participação na vida social. Consideramos interessante frisar que 5 das 6 alegações foram expressas por alunos de Medicina, sobretudo pelos do último período (n=4). Deixa clara a possibilidade de que a busca por qualidade de vida é um fator importante para esses futuros profissionais e que a escolha da especialidade médica tem sido feita levando-se em consideração esse desejo. É o que pretende Márcio (11º p.): **“Penso também em uma qualidade de vida melhor futuramente, e eu acredito que essas áreas vão me dispor isso aí... de não viver uma vida somente para o trabalho. Então, isso influencia muito”**. Outras respostas foram inseridas em “oportunidade de trabalho” (n=5) porque fazem referência a algumas situações ou locais de moradia, que facilitam sua prática profissional. Vejamos a razão encontrada por Elizângela (1º p.): **“Quanto a voltar para a minha cidade, é porque acho que terei mais espaço de trabalho”**.

Alguns universitários (n=4) justificaram seus projetos pela necessidade de “enriquecimento do currículo”, alegações que exprimem preocupação em valorizar esse aspecto. E, finalmente, temos as duas categorias com menor percentual (1,0%), “estabilidade no trabalho e reconhecimento social”. Nesta última, podemos verificar uma preocupação em ser valorizado profissionalmente: **“Curso de aperfeiçoamento e pós - graduação porque têm mais valor profissional, essas coisas...”** (Eurico, 1º p.).

Vale salientar que a categoria “outros” obteve um alto percentual (7,8%) se comparada às últimas citadas. Esses argumentos estão relacionados a 16 diferentes

respostas: ‘articulação teoria-prática’, ‘é um sonho’, ‘deu aula de banca’, ‘tentar residência na UPE’, ‘acha que merece’, ‘testa-se o conhecimento’, ‘satisfazer a mãe’, ‘aproxima-se mais da ciência’, ‘por ser sua terra’, ‘transmitir conhecimento’, ‘consequência do aperfeiçoamento’, ‘universidades vão oferecer oportunidades para fazer pós’, ‘será preciso’, ‘influência de programas de televisão’, ‘é ambiente de trabalho em saúde’ e ‘não acredita que haverá mudanças significativas no país’.

Por último, encerrando a apresentação e discussão dos dados, faz-se necessário dizer o que consideramos como “dado perdido” (n=2). Um deles foi quando um participante não respondeu à questão e, outro, quando o pesquisador não formulou a pergunta do instrumento.

Considerações Finais

Neste estudo partimos da concepção de que o futuro se constitui no espaço para construção de projetos entrelaçados, os quais se encontram norteados de valores que inspiram princípios e vão determinar nossa forma de ser e agir no mundo, nos diversos contextos de nossa existência. Foi dessa forma que tentamos compreender os projetos de estudantes da área da saúde da UNIVASF. Agora, teceremos algumas considerações a respeito dos projetos mencionados e dos conteúdos morais e contrários à moral contidos nas justificativas dos projetos profissionais mencionados pelos estudantes, conforme concepção de La Taille (2006a).

Quando indagados sobre quais são seus projetos de vida profissional, 137 respostas foram mencionadas e constituíram 7 categorias de análise. Dessa forma, os estudantes mostraram que, mesmo fazendo parte de um processo de inserção profissional num mundo de tantas incertezas, planejam construir algo para si e pretendem decidir sobre o futuro.

Vimos, ao questionarmos sobre os projetos de vida, que as respostas referentes à “formação acadêmica”, relacionam-se com as que formaram a “pós-graduação” nos projetos de vida profissionais; bem como “trabalho/emprego”, como projeto de vida, é uma categoria formada pelas respostas que têm o mesmo sentido na ampla categoria “trabalho”, citado como projeto de vida profissional. Para compreendermos tais relações, devemos refletir que os projetos profissionais podem ser vistos como uma especificidade dos projetos vitais, ou seja, fazem parte de conjunto de aspirações que vão sendo construídas ao longo da existência do indivíduo. Daí, com o ingresso na universidade, os interesses profissionais tendem a ser mais especificados. Por isso, quando indagamos, também, sobre os projetos profissionais, muitos dos entrevistados se preocuparam com o detalhamento da sua pretensão. Exemplo disso foi a resposta “trabalho/emprego” (projeto de vida em geral) e “trabalho como professor universitário” (projeto de vida profissional).

Justificamos o destaque dado à categoria “sair de Petrolina”, mesmo com um pequeno percentual de respostas, uma vez que, de acordo com Brasil (2003), uma das propostas da UNIVASF é ver atenuada a força da região no tocante à importação de profissionais de outras áreas do país, ou melhor, espera-se que, em uma região onde existe carência de profissionais especializados, os graduados, oriundos desta universidade, procurem atender à expectativa da sociedade disponibilizando, na prática, seus conhecimentos técnicos – científicos, sobretudo na área da saúde. Dessa forma, a expectativa gira em torno da formação de profissionais comprometidos com a realidade local para impulsionar o desenvolvimento da região. Porém, constatamos que, dos 51 entrevistados, apenas 6, do primeiro período, mencionaram esse projeto de vida. O que nos leva a acreditar, que a grande maioria não chegou a vislumbrar essa possibilidade, ou não manifestaram esse desejo como projeto de vida.

Neste momento, atentamos, principalmente, para os conteúdos morais ou contrários à moral presentes ou não na elaboração dos seus projetos, especialmente nos profissionais, uma vez que também foram solicitados os argumentos para tais respostas. Constatamos que os participantes justificaram seus projetos profissionais, principalmente pela “motivação e/ou interesse” em realizá-los. Partindo das considerações de La Taille (1992) sobre a força energética, que nos impulsiona a agir e sobre a vontade que devemos ter para atingir nossas metas, esperamos que essa energia interior e a força da vontade sejam direcionadas para projetos profissionais que visem ao bem-estar humano, à felicidade coletiva e transformação social. Isso porque a simples expressão desse argumento não garante que serão impulsionados na direção da ‘vida boa’, no sentido defendido pelo autor. Enfim, esperamos que o sentimento do dever que envolve as ações morais não seja exterior à consciência dos futuros profissionais, e que as fontes energéticas que alimentam esse sentimento estejam voltadas para uma perspectiva ética – condição necessária para obtermos mudanças em determinadas práticas profissionais.

Considerando o que discutimos sobre a necessidade de incluir o outro na nossa vida como uma perspectiva de vida boa, chamou-nos a atenção a “qualidade de vida” como justificativa para alguns projetos profissionais, embora com um número reduzido (n=6; 2,9 %). No entanto, o que os participantes expuseram como qualidade de vida diz respeito ao interesse em ter uma vida mais confortável, de não viver somente para o trabalho. Nessa perspectiva, identificamos o ‘querer fazer’ pensando apenas em vantagens pessoais, sem sinalizar o desejo de incluir o outro no seu projeto de felicidade, ou seja, não parece vislumbrar a felicidade coletiva, condição para se pensar em uma vida no sentido ético (La Taille, 2006a).

Diante da justificativa denominada “desejo de ajudar as pessoas”, salientamos que o sentido expresso nos depoimentos dos participantes nos remete ao significado da virtude da generosidade concebida por La Taille (2006a), conforme explicitado. Trata-se de um número reduzido de justificativas (n=13; 6,3%), principalmente por estarmos tratando de profissionais da área da saúde, dos quais se espera a ética do cuidado, a qual, para La Taille (2006b), contempla a generosidade como uma atitude pró-social que consiste em um dever positivo.

Partindo das perspectivas de moral e ética apresentadas neste estudo, consideramos que foram em número reduzido os conteúdos morais identificados nas justificativas dos projetos profissionais dos nossos estudantes. No entanto, resolvemos destacá-los para não perdermos de vista um sinal, mesmo que pequeno, de possíveis mudanças positivas nas práticas desses profissionais, considerando que a expectativa da sociedade é de um atendimento mais humanizado, que implique respeito e cuidado com o próximo.

Para finalizar, propomos outros estudos sobre projeto de vida profissional que possam acrescentar novos elementos de análise com base na Psicologia da Moralidade. Além disso, devemos refletir sobre a possibilidade de um trabalho, sobretudo com estudantes universitários, com o objetivo de discutirmos suas aspirações profissionais, procurando despertá-los a pensar a prática desenvolvida por condutas morais e opções éticas.

Referências

Avancine, M. A., & Jorge, M. R. (2000). Medos, atitudes e convicções de estudantes de medicina perante as doenças. *Psiquiatria na Prática Médica (UNIFESP)*, 33(4), 2-9.

Bock, A. M. M. & Liebesny, B. (2003). “Quem eu quero ser quando crescer: um estudo

sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo”. In: S. A. Ozella, *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo, Cortez.

Brasil, et al. (2003) *O vale de São Francisco e o Pólo Petrolina - Juazeiro: trabalho do grupo para a implantação da UNIVASF*.

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

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad). Porto Alegre, Artmed.

Dias, M. S. L. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de Universitários*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Furlani, D. D & Bomfim, Z.A.C. (2010). Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22 (1), 50-59.

Gil, A. C. (2001). *Gestão de Pessoas: Enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo, Atlas.

Ito L. H., & Soares D. H. P. (2008) Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. *Aletheia*, 27(1), 65-80.

Lassance, M. C. P., Gocks, A., & Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em estudantes universitários: estilos de escolha. Em Sociedade Brasileira de Orientação Profissional (Org.), *Anais, I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (s/p). São Paulo: ABOP.

La Taille, Y. de (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. de La Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas (Orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo, Summus.

La Taille, Y. de (2006a). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, Artmed.

La Taille, Y. (2006b). A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 09-17.

La Taille, Y. de (2009). Construção da Consciência Moral. *Prima Facie - revista de ética (Portugal)*, [online], 2, 7-30.

La Taille, Y. de (2010). Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB)*, 26(n. especial), 105-114.

Liboni, M. & Siqueira, J. E. (2009) Competência moral do estudante de medicina. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 55(2), 226-228.

Lima, M. E. A. (2006). Resenha do livro A função psicológica do trabalho de Yves Clot *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 109-114.

Marcelino, M. Q. dos S., Catão, M. de F. F. M., & Lima, C. M. P. de (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia Ciência e Profissão* [online], 29(3), 544-557.

Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Moraes, T. (2010). Pós-graduação é diferencial competitivo. *Revista Ietec* [online], 34, 1-2.

Nascimento, I. P. (2002). *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC.

Paredes, E. C., & Pecora A. R. (2004) Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: Teoria e Prática*, (ed. Especial), 49-65.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (Trad. Elzon Lenardon). São Paulo, Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. (1996). Brasília: MS. Recuperado em 20 de abril de 2009, de <http://www.conselho.saude.gov.br>.

Silva, N. P. & Santos, M. R (2007) *Quem é o estudante brasileiro? Um estudo sobre os valores priorizados pelos universitários de psicologia: resultados preliminares*. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, UNESP/CNPq/Pibic.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo, Summus.

Valore, L. A., & Viaro, R V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.

7.2 Perspectivas de universitários sobre a realização dos seus projetos profissionais

Elzenita Falcão de Abreu

Heloisa Moulin de Alencar

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O estudo visou conhecer a construção dos projetos profissionais de 51 universitários, e analisá-los nas perspectivas da moral e da ética. Investigamos seus projetos, se acreditam na realização dos mesmos, as estratégias para concretizá-los, onde pretendem realizá-los e justificativas. Fizemos entrevistas individuais, utilizando o método clínico de Piaget. Os participantes acreditam na concretização de seus projetos, sobretudo, pela “determinação”. A principal estratégia para a concretização é “estudando” e a justificativa mais frequente foi por ser a “melhor forma de atingir os objetivos”. O “Polo Petrolina/Juazeiro” foi priorizado como local para realização dos projetos e o argumento “melhor alternativa” o mais apontado. Pelos resultados não podemos afirmar que os futuros profissionais fundamentam os aspectos mencionados em princípios morais e éticos, no sentido que tratamos neste estudo. Sugerimos trabalho de intervenção com universitários, que possibilite reflexões a respeito dos temas moral e ética para embasar a prática profissional.

Palavras-chave: moral; ética; projetos de vida profissional; universitários da área da saúde.

Perspective on the academic achievement of their professional projects

Abstract

The study aimed to investigate the construction of the professional projects of 51 college students, and analyze them from the perspectives of moral and ethics. We investigated their projects, whether they believe in their realization, the strategies to achieve them, where they intend to accomplish them and their justifications. We did individual interviews, using the Piagetian clinical method. Participants believe in the embodiment of their projects, especially by "determination". The main strategy to achieve is "studying" and the most frequent justification for that is because it is the "best way to achieve the goals". The "Petrolina/Juazeiro side" was prioritized as the place for projects implementation and the argued it is the "best alternative", the most pointed. From the results we cannot state that the future professionals based the mentioned aspects on moral and ethical principles, in the sense that we treat in this study. We suggest intervention work with college students, enabling reflections on the moral and ethical issues to support professional practice.

Keywords: moral; ethical; professional life projects; healthcare college students.

Introdução

De acordo com Coutinho (1993), o projeto e a escolha profissional se articulam. No momento da escolha, o sujeito procura refletir sobre seu projeto profissional, visando definir a trajetória de sua futura relação produtiva com o mundo (ITO; SOARES, 2008). Nesse processo, as possibilidades e limitações tendem a ser reexaminadas, uma vez que as etapas vivenciadas costumam representar novos momentos de reflexão e organização, visando buscar uma melhor compreensão dos interesses, desejos e objetivos traçados. Ao planejarmos, procuramos visualizar melhor os caminhos que devemos seguir para alcançarmos nossos objetivos. Para isso, precisamos considerar claramente quais são as nossas metas e saber quais são os nossos valores, pois deles depende todo e qualquer projeto, bem como a direção que daremos às nossas vidas.

Segundo Ribeiro (2010), os projetos de vida não são construídos apenas pela vontade subjetiva e as circunstâncias objetivas. As relações sujeito/mundo social, como construções intersubjetivas e psicossociais, também são responsáveis pela sua organização. Essa realidade necessita de profissionais que planejem e estruturem estratégias, capazes de enfrentar e superar os novos desafios, e pode fazer com que as condições de construção de um projeto para a vida pessoal/profissional sejam modificadas substancialmente.

A partir dessas considerações, concordamos com a concepção de Soares (2002) de que os projetos de vida profissionais são influenciados por fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos. Com isso, vimos a possibilidade de investigar os projetos de vida profissional de estudantes universitários e de relacioná-los aos temas da moral e da ética, conforme concebidos por La Taille (2006).

Para La Taille (2006), é possível distinguir moral e ética a partir das perguntas existenciais: Como devo agir? E Que vida eu quero viver? respectivamente. O autor

concebe a experiência subjetiva de um sentimento de obrigatoriedade, em todas as pessoas, que possibilita o cumprimento dos deveres, mesmo que não sejam prescritos por lei. Dito de outra forma, a expressão da moralidade humana não é restrita ao cumprimento dos deveres, que são impostos sob pena de receber uma punição, requer seguir deveres e obrigações legitimados pelo indivíduo, que estejam implicados em um projeto de ‘vida boa’, o qual diz respeito ao plano ético.

La Taille (2006) declara que “escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (p. 45). É um movimento de expansão, de transcendência do eu em busca de um projeto de felicidade, que deve mover as ações, e essas ações, certamente, serão morais. Para esse autor, é difícil falar de vida boa sem falar dos deveres em relação a ela. Enfatiza que o plano ético está essencialmente ligado ao plano moral, de tal modo que é preciso conhecer a perspectiva ética que os homens adotam para poder compreender o processo que os leva a respeitar determinados princípios e regras, ou seja, suas ações morais.

No caso da profissão, entendemos que tais ações precisam ser desenvolvidas no seu exercício, mas devem ser pensadas bem antes da prática profissional. Ao escolher uma profissão, o comprometimento com um conjunto de deveres com a categoria profissional onde se pretende ingressar, encontra-se expresso na chamada ‘ética profissional’. Tratam-se de diretrizes, formalmente estabelecidas, que pretendem garantir a conduta profissional condizente com os princípios éticos exigidos pela profissão. Sabemos que o cumprimento de deveres formalizados é importante para o profissional no exercício da sua prática. Mas será que apenas o cumprimento do ‘código de ética’ se configura em uma atuação prática pautada na ética?

Considerando o que vimos discutindo a respeito de moral e ética, apontamos outra possibilidade para garantir esse tipo de atuação profissional. Propomos ações guiadas por valores e princípios construídos ao longo da formação pessoal e acadêmica, que sirvam para todos, ou seja, que não priorizem crenças ou valores pessoais. Posturas profissionais norteadas pela ética, livre de padrões fundamentados em regras e normas que não visem à coletividade.

Por outro lado, nem sempre o indivíduo elege a moral para pautar suas condutas; ele é livre para escolher e se responsabilizar por suas ações, e essa possibilidade é decorrente da autonomia. Esta lhe é conferida ao atingir o estágio de desenvolvimento moral conquistado pela capacidade de pensar, avaliar e julgar suas ações e as de outrem, permanecendo leal aos seus valores e princípios de ação. Estamos nos referindo aos estágios de desenvolvimento moral definidos por Piaget (1932/1994), que são: anomia, caracterizado pela ausência de regras; heteronomia, no qual a criança se insere no campo da moral por meio da coação, do respeito às regras impostas pelos adultos; até chegar ao estágio da autonomia, moral das relações de cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo. Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral é promovido pelo tipo de interação social baseado na cooperação. Mas a pessoa só será considerada moral e intelectualmente autônoma, se sua consciência considerar como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior. Um indivíduo inserido em um contexto social, político e econômico, em que se prioriza a organização da observância de regras instituídas, torna-se, muitas vezes, dependente de condições que restringem suas ações. Mas é aí, diante das alternativas de ação, que existe a possibilidade para o sujeito moral deliberar e exercer a autonomia.

Chauí (2000) chama de deliberação a escolha feita diante da situação, que é

apresentada. Porém, acrescenta que, para deliberarmos e decidirmos sobre algo, é preciso que exista a força de vontade, forma de concepção que podemos relacionar ao que La Taille (2006) nomeia de dimensão afetiva da moral. Para ele, o uso da razão, dimensão intelectual da moral, permite-nos empregar critérios e escolher as ações que devemos desenvolver. Entretanto, o que nos impulsiona a tomar essa decisão é a energia interior, que nos move e nos incita à ação. Logo, para que a ação seja desencadeada e caracterizada como moral deve estar envolvida por um sentimento essencial ao “querer fazer” moral.

Ainda em La Taille (2006), encontramos a ênfase dada à relevância do papel da educação para a formação moral e ética, não só nas crianças, mas também nos adultos. Ele ressalta uma formação que valorize a autonomia, não como sinônimo de liberdade total, mas como uma capacidade de escolher, por exemplo, a justiça, a generosidade e a dignidade, como valores para inspirar os princípios que levam à formulação das regras de conduta; onde a moral, juntamente com a ética, seja cultivada para promover o crescimento pessoal e profissional.

São nessas perspectivas da moral e da ética que pretendemos investigar como são construídos os projetos de vida profissional dos universitários. Nosso interesse por esse tema também leva em consideração o reconhecimento de Ito e Soares (2008) de que, no Brasil, existe carência de estudos sobre projetos com estudantes de nível superior. Contudo, entendemos que na universidade os estudantes têm oportunidade de participar mais ativamente de discussões acerca de diversas temáticas, entre elas a formação profissional. Além disso, os universitários começam a ter contato mais direto com os fundamentos teóricos, com as atividades práticas e de estágio, bem como com os profissionais da área, fazendo com que seus projetos profissionais passem a ter contornos mais consistentes. Como dizem Lassance, Gocks e Francisco (1993) e Teixeira e Gomes

(2004), a escolha do curso superior representa apenas uma primeira expressão dos interesses profissionais dos estudantes, pois esses continuam avaliando e reavaliando suas expectativas e objetivos traçados, principalmente durante a trajetória acadêmica. Em outras palavras, diferentes estratégias vão sendo estabelecidas no intuito de definir o caminho que deve ser seguido para atingir suas metas.

Estratégias para concretização dos projetos de vida foram investigadas por Furlani e Bomfim (2010). Para tanto, analisaram os projetos de vida de jovens cearenses e verificaram que a maioria (89%) estabelece estratégias para que sejam realizados. Dos 38 entrevistados, apenas 4 (10,5%) afirmaram não estabelecer essas estratégias.

Enfim, com base nos estudos anteriormente mencionados, nosso objetivo foi conhecer os projetos profissionais de estudantes universitários, saber se acreditam na realização dos mesmos, as estratégias utilizadas para concretizá-los, onde pretendem realizá-los e as justificativas apresentadas; na tentativa de identificarmos os conteúdos morais ou contrários à moral, que norteiam a construção desses projetos e analisá-los nas perspectivas da moral e da ética, tal como concebidas por La Taille (2006).

Como já citado, o sujeito moralmente autônomo é considerado livre para estabelecer suas escolhas e pode eleger conteúdos morais ou contrários à moral para mover suas ações. Nessa perspectiva, os conteúdos para serem morais devem fazer parte das ações que integram um projeto de felicidade, que tem o autorrespeito como a expressão da expansão de si próprio e como causa essencial do sentimento de obrigatoriedade, sendo, dessa forma, motivação para a ação moral (LA TAILLE, 2006).

Metodologia

A pesquisa foi realizada em 2010 na Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, a qual teve suas atividades acadêmicas iniciadas no segundo semestre de 2004. A referida Universidade possui estrutura multicampi e os dados foram coletados no campus Petrolina, porque neste funcionam os três cursos da área da saúde escolhidos para esta investigação: Enfermagem, Medicina e Psicologia.

Participantes

Investigamos 51 estudantes, de ambos os sexos, dos três citados cursos, quando cursavam os primeiros e os últimos períodos. Assim sendo, de Enfermagem tivemos como participantes alunos do 1º (n=9) e do 8º (n=8) períodos; de Medicina do 1º(n=8) e do 11º (n=8) períodos e de Psicologia, do 1º (n=9) e do 9º (n=9) períodos.

Instrumento e procedimento

Os critérios utilizados nesta investigação foram: cursos da área da saúde e o período do curso em que se encontravam os participantes. Utilizamos a entrevista individual semiestruturada, realizada de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994). As questões do instrumento foram as seguintes:

1. Quais são os seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação?
 - 2a. Você acredita na realização desse(s) projetos(s)?
 - 2b. Por quê?
 - 3a. Como você pretende realizar esse(s) projetos(s)?
 - 3b. Por quê?
 - 4a. Onde você pretende realizar esse(s) projetos(s)?
 - 4b. Por quê?

Para a realização das entrevistas, solicitamos a permissão de um representante da reitoria e dos participantes, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após esclarecimentos dos objetivos, dos procedimentos da pesquisa e garantia do sigilo das informações, foi respeitada a vontade de participar ou não. Dessa forma, preservamos os cuidados éticos necessários de acordo com os padrões da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). As entrevistas foram gravadas e transcritas, na íntegra, após assinatura dos referidos termos.

Tratamento dos dados

Foi com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002), que analisamos os dados. Inicialmente procedemos à análise qualitativa, que nos possibilitou a construção de categorias. Em seguida, os dados foram contabilizados na forma numérica e em termos percentuais. Utilizamos a seguinte proposição: número de respostas ou justificativas, que formaram cada categoria, dividido pelo total de respostas ou justificativas multiplicado por 100.

Resultados e Discussão

No que diz respeito aos projetos profissionais dos estudantes, as respostas fornecidas nos permitiram elaborar as seguintes categorias: “pós-graduação” (n=64; 46,7%), “trabalho em geral” (n=29; 21,2%), “trabalho como professor universitário” (n=16; 11,6%), “trabalho específico na área” (n= 12; 8,8%), “concurso” (n= 6; 4,4%), “outro curso” (n=3; 2,2%) e “outros projetos” (n=7; 5,1%).

Após a menção dos projetos de vida profissional, perguntamos aos participantes se eles **acreditavam** na realização de seus projetos e constatamos que todos eles responderam “sim”. A seguir, solicitamos que argumentassem **o porquê** dessas respostas. Na tabela 1, temos as categorias formadas com os conteúdos das respostas, que os universitários apresentaram para **justificar suas crenças** na realização de seus projetos.

Tabela 1 - Justificativa da **crença** nos projetos profissionais

Categorias	Nº	%
Determinação	34	43,0
Competência	11	13,9
Motivação e/ou interesse	10	12,7
Planejamento	7	8,9
Oportunidade de trabalho	7	8,9
Disponibilidade	2	2,5
Condições que os pais têm de financiar	2	2,5
Outros	6	7,6
Total	79	100,0

Podemos constatar que “determinação” obteve um percentual expressivo e versa sobre as explicações relacionadas à firmeza, ao esforço, à força de vontade e à coragem para alcançar os objetivos, conforme diz Pâmela⁸ (9º p.): **“Porque acredito que tenho determinação suficiente para obter as coisas que almejo”**.

Na perspectiva de La Taille (2006), a pessoa moral e intelectualmente autônoma saberá avaliar e julgar, sem deixar de respeitar os princípios e as regras que regem sua conduta, independentes de pressão externa. A força de vontade e o esforço, associados à firmeza na defesa de seus princípios, possivelmente a tornarão uma pessoa determinada para buscar realizar seus projetos. De posse de tudo isso, é preciso focar no que se deseja atingir, com metas claras e definidas, além de ter convicção de que irá alcançar os

⁸ Os nomes dos participantes são fictícios e seguiram o seguinte critério de escolha: os participantes do curso de Psicologia terão seus nomes iniciados pela letra “P”, os de Enfermagem pela letra “E” e os de Medicina pela letra “M”. Quanto aos períodos do curso correspondem àqueles que os participantes pertenciam, no período da entrevista, e serão indicados pela letra “p”. Ex: Pâmela (9º p.).

objetivos. A justificativa de Márcio (11º p.) condiz com nossa afirmativa: **“Porque é uma coisa que eu tenho é determinação; quando planejo uma coisa, procuro ir atrás. Eu acredito que, mesmo quando difícil, encontramos um jeito de conseguir”**.

Os universitários também entendem que, por serem capazes, poderão realizar seus projetos. Logo, “competência” é uma categoria que agrega argumentos voltados para a capacidade de realizar o que se deseja. Pedro (1º p.) mencionou a respeito: **“Porque tudo que faço e penso é porque sou competente, e tenho conseguido por causa disso. Não é à toa que estou aqui, é porque acho que sou capaz para estar”**.

Quanto à “motivação e/ou interesse”, as justificativas dizem respeito ao gosto, à vontade do participante; a algo que vem dele próprio, aos seus motivos pessoais. Trata-se de uma força que nos impulsiona de forma intrínseca na direção de alguma coisa, que chama nossa atenção ou desperta interesse. Assim, escolhemos em quais projetos queremos investir nossas energias, de acordo com nossa vontade; sem esquecer, que o planejamento de nossas ações não é baseado apenas nos desejos e interesses imediatos, temos uma escala de valores adquiridos e conservados que, também, serão considerados (INHELDER; PIAGET, 1970/1976). O conteúdo da declaração de Elisa (1º p.) nos leva a esse entendimento: **“É força de vontade que sinto e acho que nunca vai faltar, porque eu sempre fui movida pelas coisas que me interessam e são importantes para mim”**.

Para La Taille (2006), a motivação está relacionada ao “querer fazer” moral, sendo essa força do sentimento que nos envolve e inspira nossas ações. No entanto, fazendo uso da razão, somos capazes e livres para desenvolver nossas ações, as quais são baseadas em princípios, que nos orientarão como devemos agir; porém, são os valores, que fundamentarão esses princípios e nos farão compreender e interpretar as regras.

A categoria “planejamento” tem o sentido de preparação, conjunto de procedimentos que ajudam a tomar decisões e fazer escolhas, a exemplo do que expõe Ernesto (8º p.): **“Tem que fazer por onde e eu já estou fazendo. Esses projetos de pesquisa já podem ser um caminho. Eu acho que você começa aqui na academia, você está meio que... abrindo um caminho para você”**. Isso porque o planejamento é um processo contínuo e dinâmico que possibilita perceber a realidade, fazer escolhas e estabelecer os caminhos, com possibilidades de antecipação dos resultados esperados. Por meio de um conjunto de ações intencionais e integradas, é possível estruturar o percurso adequado e reavaliar racionalmente todo o processo a que ele se destina. Essas considerações, possivelmente, explica o “planejamento” ter sido apontado pelos estudantes dos três cursos investigados.

“Oportunidade de trabalho” corresponde às justificativas voltadas às diferentes possibilidades de realizações, relacionadas à ‘existência de mercado de trabalho’ ou ‘melhor campo profissional’. Oportunidade é, no nosso entender, quando você tem chance de fazer ou conquistar alguma coisa que talvez não fosse tão fácil conseguir ou realizar de outra maneira. Identificamos esse tipo de expectativa na colocação de Melina (11º p.): **“Porque não é difícil arranjar emprego na nossa profissão aqui na região”**. Nesse caso, apenas os estudantes dos cursos de Medicina e Psicologia colocam a ‘oportunidade de trabalho’ para justificar a crença na realização dos seus projetos.

Salientamos que as duas categorias com menor percentual (2,5%), “disponibilidade” e “condições que os pais têm de financiar”, apontam diretamente as razões expressas pelos participantes da crença na realização dos seus projetos. Detectamos pelo que dizem, respectivamente, as participantes Paula (9º p.): **“Porque eu tenho tempo**

disponível e sou mesmo disponível”; e Elisa (1º p.): “Não vai faltar auxílio financeiro dos meus pais para realizar minhas vontades e objetivos”.

Por fim, temos a categoria “outros”, formada por diferentes argumentos (n=6), e informamos que essa será sempre constituída por um grupo de respostas não suscetíveis de serem consideradas nas outras categorias. Tais justificativas versam sobre: ‘outras pessoas conseguem’, ‘confia em Deus’, ‘precisa fazer curso de inglês’, ‘o noivo tem negócios aqui na cidade’, ‘possui controle emocional para fazer a prova’ e ‘tem sorte’.

Na sequência, questionamos os participantes a respeito de **como** pretendiam realizar seus projetos de vida profissional e as respostas fornecidas nos permitiram formar as seguintes categorias: “estudando” (n=54; 47,8%), “trabalhando” (n=33; 29,2%), “buscando informações” (n=9; 8,0%), “fazendo concurso” (n=7; 6,2%) “não sei” (n=3; 2,6%) e “outros” (n=7; 6,2%).

Ao perguntarmos sobre como pretendiam realizar esses projetos, aspiramos conhecer as estratégias estabelecidas para alcançá-los, porque entendemos que não basta elaborá-los; precisamos criar condições para que esses se tornem realidade. É que um projeto começa com um desejo, muitas vezes, com características difusas; porém, é preciso ter clareza do que se quer atingir, para onde se quer ir.

Furlani e Bomfim (2010) quando analisaram os projetos de vida de jovens, concluíram que a maioria (26 entre os 38 indivíduos) estabeleceu ‘estudar’ como uma estratégia para realizar seus projetos de vida. Dos 38 jovens entrevistados, apenas 9 afirmaram estabelecer estratégias para alcançar seus projetos que diferissem de ‘estudar e/ou trabalhar’. Esses elencaram diferentes estratégias, como: namorar, evitar sair, ir para academia, entre outras. Também, em nossa pesquisa, as estratégias com maior percentual foram estudar e trabalhar. As duas categorias juntas, “estudando” e “trabalhando”, foram

formadas pelos conteúdos de 87 das 113 respostas, o que equivale em termos percentuais a 77%. ‘Estudando’ foi a principal estratégia citada para se alcançar os projetos em todos os cursos e períodos, e ‘trabalhando’ aparece com um percentual importante também em todos os cursos e períodos.

Na categoria “estudando”, foram consideradas todas as respostas que apresentaram o estudo como um meio para que seus projetos fossem realizados, como: ‘fazendo pós-graduação’, ‘residência profissional’ ou ‘estudando para concurso’. É o que diz Pâmela (9º p.) em seu depoimento: **“Estudando e procurando me aprofundar em transtornos alimentares ou no que mais for me interessando, pois só assim poderei crescer como profissional e fazer a diferença”**.

Provavelmente, a continuidade dos estudos e o aprofundamento dos conhecimentos devem contribuir para definir melhor as oportunidades e possibilidades de atuação profissional. Entretanto, não podemos afirmar que o estudante universitário em geral, esteja consciente da necessidade de aprofundar os conhecimentos relativos à sua profissão para melhor competir no mercado de trabalho. Todavia, o grande número de respostas (n=54), contidas nesta categoria, aponta para essa possibilidade. Mesmo assim, sugerimos novas pesquisas sobre a possível relação entre o estudo e a competição no mercado de trabalho.

Em segundo lugar, temos a categoria “trabalhando”, a qual foi constituída pelas respostas que citaram o trabalho/emprego, independente da área de atuação e do tipo de atividade que se almeja desenvolver. Encontramos esse conteúdo na descrição de Michel (11º p.): **“Trabalhar para juntar dinheiro... ter uma vida regrada, pois só assim é possível economizar.”** Para Dias (2009), a dimensão do trabalho é uma preocupação central entre os universitários porque lhes possibilita pensarem em si mesmo no futuro ou

se projetarem. O trabalho é um importante elemento de construção da pessoa e, por ser uma das formas de manifestação humana, passa a ser um caminho para validar as expectativas criadas pelo indivíduo.

Com relação às estratégias elaboradas para atingir seus projetos, descritas nas 26 respostas restantes, pudemos agrupá-las nas categorias que seguem. Na chamada “buscando informações” (8,0%), encontramos respostas relacionadas à pesquisa de mercado, investigação a respeito da área de atuação e das instituições que oferecem pós-graduações. A explanação de Patrícia (1º p.) caracteriza essa busca: **“Começa com você se articulando com alguém aqui da universidade, procurando saber mais dos profissionais sobre a profissão, ouvindo sugestões...”**. Identificamos que existe interesse dos alunos em buscar informações para que possam se manter atualizados quanto ao mercado de trabalho e sobre o aprimoramento da formação acadêmica. Porém, será que a competição desenfreada que acompanha o mundo, tem levado os estudantes a ficarem atentos às novas demandas profissionais? Possivelmente, o interesse e resultados da busca serão importantes para a definição dos seus projetos.

A categoria “fazendo concurso” compreende o interesse em concursos públicos, principalmente na área da formação acadêmica, é o que expõe Priscila (9º p.): **“O primeiro passo estou dando: tento ver concurso na área, pois já estou saindo e estou “ligada” para tentar fazer concurso público antes de concluir, porque eles demoram a chamar”**. Estudantes dos três cursos investigados têm essa pretensão.

Por sua vez, três universitários afirmaram não saber (“não sei”) como pretendiam realizar os seus projetos de vida profissional. Como poderíamos interpretar esse tipo de resposta? Segundo Korman Dib e Castro (2010), uma das possibilidades para justificar o ‘não saber’, resposta frequente dada pelos jovens de sua pesquisa, é que pode estar

refletindo uma falta de recursos subjetivos para fazer elaborações, decorrente de “uma posição identitária caracterizada por um lugar existencial, que denota uma ausência de recursos subjetivos para daí se mover” (p.7). Pode ser, também, pela dificuldade para fazer uso desses recursos para criar estratégias e planejamento de suas ações futuras; ou, ainda, por se identificar com muitas possibilidades e não conseguir escolher qual seria a melhor delas. Não nos causa estranheza o fato de nossas respostas surgirem dos alunos dos primeiros períodos dos três cursos, uma vez que, provavelmente, alguns deles ainda se encontram em processo de elaboração dessas estratégias.

Quanto à categoria denominada “outros”, foi composta pelas respostas (n=7), que fizeram referência ao seguinte: ‘fazendo vestibular para medicina’ (n=2), ‘dividindo sala com colegas para trabalhar na clínica (n=1), ‘batalhando’ (n=1), ‘aproveitando as oportunidades’ (n=1), ‘voltando para sua cidade’ (n=1) e ‘aguardando oportunidade para trabalhar fora do Brasil’ (n=1). Ilustramos com a afirmativa de Emanuela (1º p.): **“Penso em voltar para a minha cidade porque gosto de lá e é até uma forma de ajudar as pessoas que eu conheço. Também quero estar perto da minha mãe, do meu pai e dos meus avós”**.

Os estudantes foram indagados sobre **por que** pretendiam realizar esses projetos profissionais da forma como mencionaram. Obtivemos vários argumentos que permitiram a construção das categorias que compõem a tabela 2.

Tabelas 2 - Justificativas do **como** pretendem realizar seus projetos profissionais

Categorias	Nº	%
Melhor forma de atingir os objetivos	36	48,0
Necessidade retorno financeiro	14	18,7
Motivação e/ou interesse	12	16,0
Cedo para decidir	3	4,0
Base na experiência de outros	2	2,7
Não sei	1	1,3
Outros	7	9,3
Total	75	100,0

Detectamos que a categoria “melhor forma de atingir os objetivos” está em primeiro lugar e faz alusão às explicações que indicam essa pretensão porque entendem que, dessa maneira, ajuda, facilita; é uma forma que permite alcançar o que desejam. Em todos os cursos e períodos encontramos respostas que fizeram referência a esse aspecto. Vejamos o pronunciamento de Priscila (9º p.): **“Acho mais fácil conseguir um concurso com mestrado; vou ser uma melhor profissional. Minhas consultas em consultório vão ser melhores se tiver estudado”**.

Foi chamada de “necessidade de retorno financeiro” a categoria que incorpora as afirmativas que explicaram ser imprescindível o retorno financeiro para a realização dos seus projetos, semelhantes à de Michel (11º p.): **“Porque preciso me manter, pois minha mãe vem gastando muito comigo durante todos esses anos e eu estou precisando ganhar dinheiro logo e viver às minhas custas”**. Enfatizamos que o maior número desse tipo de justificativa (n=8) foi dado pelos estudantes de Medicina, provavelmente, porque o número de anos dedicados à formação desperta o interesse em ganhar dinheiro, para ser recompensado pelo investimento.

As justificativas que integram “motivação e/ou interesse” surgiram, nessa perspectiva, com o mesmo sentido já referido. Constatemos no argumento de Marclébio (1º p.): **“Porque sempre quis fazer medicina, é a área que me move, que me interessa”**. Mais uma vez é no curso de Medicina que encontramos o maior número de respostas (n=8). Verificamos que essa energia, que os impulsiona a criar estratégias para concretizar seus projetos, parte, principalmente, dos alunos do último período (n=5). É possível que o fato de estarem prestes a terminar a graduação de um curso, que tradicionalmente promove a inserção em um mercado de trabalho promissor e oferece perspectivas de rápido retorno

financeiro, torne-os mais confiantes e motivados ao planejarem as alternativas de vida profissional.

Temos, ainda, aqueles entrevistados que consideraram “cedo para decidir” e os que disseram ter “base na experiência dos outros”. Estes últimos pretendem seguir os caminhos já experimentados por outras pessoas. Pablo (9º p.) justifica dessa forma: **“Porque baseado nas experiências de outras pessoas, com as quais já conversei, esses passos foram importantes. Porque a gente sempre tem o costume de pegar as experiências dos mais velhos. É como se eles abrissem o caminho”**.

Conferimos que as razões explicitadas por um dos participantes compôs a categoria “não sei”, pois essa foi sua a resposta. Nesse caso, como já apontadas na discussão anterior, várias possibilidades podem suscitar tal resposta. Por fim, algumas argumentações (n=7) integraram a categoria chamada “outros” com uma resposta cada, as quais dizem respeito ao seguinte: porque ‘em Petrolina não tem área de interesse’, ‘tem família em Recife e Salvador’, ‘normalmente quem faz enfermagem só vê hospital’, ‘aqui não tem a influência que tem em outras regiões’, ‘é mais fácil quando se tem contatos’, ‘gosta de programar as coisas antecipadamente’ e ‘ter uma especialidade médica’.

Agora, indagamos os universitários sobre **onde** pretendiam realizar seus projetos profissionais e apresentamos as categorias compostas pelas respostas mencionadas: “Polo Petrolina/Juazeiro” (n=26; 26,0%), “Indefinida” (n=19; 19,0%), “Sem especificação” (n=18; 18,0%), “Região NE (geral)” (n=13; 13,0%), “Região NE (Bahia)” (n=9,0; 9,0%), “Região NE (Pernambuco)” (n=7,0; 7,0%), “Regiões Sul e Sudeste” (n=7,0; 7,0%), “Região Norte” (n=1,0; 1,0%).

As categorias foram estabelecidas a partir de alguns critérios, que serão explicitados agora. “Polo Petrolina/Juazeiro”⁹ faz referência às respostas relacionadas à vontade de realizar seus projetos em uma dessas cidades ou nas cidades circunvizinhas, podendo ser ou não na UNIVASF. Eis os relatos de Elena (1º p.): **“Se tiver que escolher, com certeza aqui na cidade ou em algum lugar bem próximo, nas cidades circunvizinhas”**, e a de Edson (8º p.): **“Eu penso aqui mesmo na UNIVASF”**. Vimos que participantes de todos os cursos e períodos manifestaram esse intento.

Identificamos que 19 participantes se mostraram “indefinidos” quanto ao local de realização dos projetos profissionais, por responderem da seguinte forma: **“Depende de onde vou morar”** (Pâmela, 9º p.), ou **“trabalhar onde eu passar em algum concurso”** (Pablo, 9º p.). Da mesma forma, constatamos que quase a mesma quantidade de respostas (n=18) foi agrupada em “sem especificação”, uma vez que sinalizam um objetivo, mas não indicam a cidade e/ou região, assim como esta: **“Prefiro em uma cidade menor... não queria uma cidade grande”** (Michela, 11º p.). Ambas as situações aparecem em todos os cursos e períodos.

A categoria especificada como “Região NE (geral)” inclui os estados ou cidades da região Nordeste, exceto Bahia e Pernambuco. A explanação de Marclébio (1º p.) esclarece esse critério: **“Hoje, como minha vida está toda construída lá no Rio Grande do Norte, eu pretendo voltar para lá, pretendo trabalhar na minha cidade”**.

Quanto à “Região NE (Bahia)”, as respostas fizeram referência à região da Bahia, capital do estado ou cidades, exceto o Polo Petrolina-Juazeiro. A participante Pâmela (9º p.) demonstra esse desejo quando declara: **“Espero que seja em Salvador, para poder**

⁹ O Polo Petrolina/Juazeiro está situado no semiárido nordestino, no submédio São Francisco, e é formado pelos seguintes municípios: Petrolina, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Orocó, em Pernambuco; Juazeiro, Sobradinho, Casa Nova e Curaçá, na Bahia. Disponível em http://www.petrochina.com/html/polo_petrochina_juazeiro.html. Acesso em: 27 de abril de 2011.

estar novamente reunida com meus amigos de infância e com meus familiares”. Também na “Região NE (Pernambuco)”, consideramos a capital do estado e suas cidades, exceto o Polo Petrolina-Juazeiro. Eduardo (1º p.) deixa bem claro sua pretensão: **“Eu pretendo ficar na capital do estado de Pernambuco”**.

O mesmo percentual anterior (7,0%) foi registrado nas “Regiões Sul e Sudeste”, e nestas são especificados os Estados, suas capitais e cidades, que foram citados pelos participantes. Entre essas, temos a de Miguel (11º p.): **“A residência, quero que seja no Sudeste ou Sul”**. Já a categoria “Região Norte”, contemplou apenas uma resposta: **“[...] os concursos, eu estava olhando no Norte do país”** (Elena, 1º p.).

A seguir, discutiremos as categorias da Tabela 3, elaboradas a partir das **justificativas** das respostas do **onde** pretendiam realizar seus projetos de vida profissional. Nesse caso, os participantes foram interrogados sobre **o porquê** dessas respostas.

Tabelas 3 - Justificativas do **onde** pretendem realizar seus projetos profissionais

Categorias	Nº	%
Melhor alternativa	23	22,2
Mais oportunidade	22	21,2
Proximidade da família	20	19,2
Motivação e/ou interesse	13	12,5
Gosto pela cidade/região	10	9,6
Interesse financeiro	7	6,7
Outros	7	6,7
Dados perdidos	2	1,9
Total	104	100,0

Ao argumentarem o porquê das suas pretensões e/ou preferências, a maioria dos participantes considerou, principalmente, que, nessas regiões (estados ou cidades) existem os melhores cursos, os melhores centros profissionais ou porque haveria mais facilidade para realizar seus projetos, entre outras razões. Assim, denominamos esta primeira categoria de “melhor alternativa”, entendendo que seria uma de duas ou mais

possibilidades pelas quais se pode optar. Miguel (11º p.) concebe dessa forma: **“Porque a ciência médica hoje está muito mais avançada nessas regiões”**.

Em seguida, visualizamos a categoria denominada de “mais oportunidade”, a qual engloba as justificativas apresentadas, que descreveram diferentes tipos de oportunidade, tais como: ‘mais possibilidade de arranjar trabalho’, ‘de crescer na profissão’, ‘porque este lugar oferece o que quer’, além de outras. Na citada pesquisa de Furlani e Bomfim (2010), os dados mostraram que o fato de alguns jovens pretenderem morar em outro lugar, deve-se à necessidade de buscarem oportunidades de trabalho, pois muitos afirmaram que, se não fosse por esse fato, gostariam de permanecer onde já moram mesmo. A explicação de Eustáquio (8º p.) demonstra essa forma de entendimento: **“Porque lá fora, tanto por questões salariais como de crescimento dentro do hospital, eles te dão oportunidade para você crescer na profissão, senão ficaria por aqui mesmo”**.

Formamos a categoria “proximidade da família” com explicações que sinalizaram diretamente o interesse em estar ou continuar próximo (a) dos familiares. A citação de Pietro (9º p.) exemplifica tal conteúdo: **“Porque tenho interesse de continuar mais próximo de minha família”**.

Quanto à “motivação e/ou interesse”, Mariza (11º p.) faz menção ao seguinte: **“Porque é um sonho, é um sonho que eu sempre tive de estudar em São Paulo”**. Deparamo-nos, novamente, com a ‘motivação e/ou interesse’ como justificativa para esses estudantes; dessa vez, como explicação para a preferência em realizar seus projetos em determinado lugar. O interesse e a vontade de buscar alcançar esse objetivo, provavelmente direcionarão suas energias para a concretização.

Chamamos a próxima categoria de “gosto pela cidade/região” porque as explicações dos participantes estiveram relacionadas à ‘adaptação à cidade’, ‘gostar de

morar na região/cidade’, ou ‘gostar da população’. Matheus (2003) considera que as condições sociais específicas de cada região, parecem estar relacionadas à maneira como cada um se posiciona. Diríamos, ainda, que as características da cidade/região justificam as escolhas pessoais. É dessa forma que concebe Paula (9º p.): **“Prefiro Petrolina ou Juazeiro, porque aqui na região estou bem, estou adaptada, gosto daqui, gosto da população de Petrolina porque é mista, de muitos forasteiros e eu acho isso bom”**. Essa justificativa aparece no último período de Enfermagem (n=3), e também no primeiro (n=1) e no último (n=6) de Psicologia. Destaque para a manifestação de satisfação com a cidade/ região pelos alunos de Psicologia.

A categoria “interesse financeiro” retrata as assertivas, que põem a questão financeira como razão da escolha do lugar onde pretendem realizar seus projetos profissionais. Assim entende Elena (1º p.): **“Concurso no Norte do país, porque o retorno financeiro é muito maior do que aqui”**. Verificamos que, mesmo sabendo que o investimento educacional nem sempre garante o ingresso no mercado de trabalho, nem tampouco emprego seguro, Guerreiro e Abrantes (2004) consideram que a necessidade da obtenção de autonomia financeira ainda acompanha a trajetória biográfica dos jovens. Assim como a expectativa de tornar-se adulto implica uma preocupação em se ter uma ocupação estável, com garantia de uma remuneração satisfatória.

Ressaltamos que, na categoria “outros”, encontramos o mesmo percentual da categoria anterior (6,7%). As sete justificativas nela contidas disseram sobre: ‘adquirir experiência de vida’ (n=2), ‘vale a pena’ (n=1), ‘vai decidir’ (n=1), ‘questão de criação’ (n=1), ‘falta de conhecimento do que existe nos diversos lugares’(n=1), ‘dar uma continuidade’(n=1). Atentemos para um exemplo típico: **“Porque também eu não sou muito experiente, vou adquirir experiências de vida aos poucos”** (Mostafá 1ºp.).

Por último, encerrando a apresentação e discussão dos dados, consideramos como “dado perdido” (n=2) porque um participante não respondeu à questão e o pesquisador não formulou a pergunta do instrumento.

Considerações Finais

Os participantes desta investigação acreditam na realização de seus projetos profissionais, apresentam estratégias para concretizá-los, apontam onde pretendem realizá-los, além de justificarem esses aspectos. No entanto, um projeto não deve ser visto como algo imutável, pois poderá sofrer alterações conforme as mudanças em outros âmbitos que o influenciam. As dificuldades pelas quais passa o estudante, ou o recém-formado, nesse processo, sejam de cunho individual ou social (situação socioeconômica, desigualdades sociais, interferências políticas, etc.), podem influenciar na atuação planejada da sua vida profissional.

Deixando a parte as categorias “oportunidade de trabalho” e “condição que os pais têm de financiar”, todas as demais citadas colocam o participante como responsável por sua crença, principalmente pela “determinação”. Essa, quando associada às duas que seguem, “competência” e “motivação e/ou interesse”, apontam características pessoais importantes para alcance dos objetivos.

Destacamos que a categoria “motivação e/ou interesse” se encontra presente como justificativa sempre que questionados sobre o porquê das respostas. Foi estabelecida e apresentada em terceiro lugar, justificando a questão a respeito da **crença** na realização dos projetos de vida profissional; e em quarto lugar, justificando as perguntas sobre **como** e **onde** pretendem realizar os referidos projetos. Entendemos a motivação como algo despertado interna e subjetivamente em cada pessoa, que a incita à ação. Mas, será que

essa energia interior vai remeter a projetos que valorizam uma vida que vale a pena ser vivida no sentido ético? Isso nos reporta ao que La Taille (2006) discute sobre dimensão afetiva da moral, ou seja, para o autor essa vontade de realizar deve estar envolvida por um sentimento essencial ao ‘querer fazer’ moral. Uma pessoa somente agirá moralmente se vir, nesse tipo de ação, a tradução de uma vida que vale a pena ser vivida no sentido ético. Dessa forma, mesmo a moral impondo restrições à liberdade, uma pessoa, moralmente autônoma, somente vai aceitar tais restrições se essas fizerem sentido num projeto de vida coletivo e elevado.

Outro ponto, que gostaríamos de chamar a atenção, diz respeito à prioridade dada ao “Polo Petrolina/Juazeiro” como local onde pretendem realizar seus projetos profissionais. O fato de muitos pretenderem atuar profissionalmente nesse Polo condiz com a expectativa criada na ocasião da elaboração da proposta de implantação da UNIVASF na região, de que seria possível ver atenuada a necessidade de importação de profissionais de outras áreas do país (BRASIL et al, 2003). Salientamos que as justificativas apresentadas para os locais que escolheram para realização dos seus projetos formaram as três primeiras categorias com percentuais de respostas bem próximos. Os estudantes escolhem ou preferem esses locais (cidades e/ou regiões) para desenvolver seus projetos, porque consideram ser a “melhor alternativa”, por oferecer mais “oportunidade” de realização e pela possibilidade da “proximidade da família”, aspectos mais relacionados a interesses pessoais.

Neste estudo, os estudantes tiveram oportunidade de discorrer sobre seus projetos profissionais e algumas questões e justificativas possibilitaram que conteúdos voltados ou não para a moralidade pudessem ser suscitados. Nesse caso, consideramos importante salientar que “determinação” (n=34; 43,0%) e “motivação e/ou interesse” (n=10; 12,7%),

mencionadas como justificativas da crença nos projetos profissionais, poderiam estar relacionadas a conteúdos voltados para a moralidade, conforme foi visto anteriormente. Entretanto, quando apresentadas, nessa questão, de forma isolada, ou melhor, sem estarem articuladas, não nos permitem definir seus conteúdos como morais ou contrários à moral.

Concluimos que não identificamos conteúdos morais ou contrários à moral nas respostas e/ou argumentos dos futuros profissionais. Dessa forma, não podemos afirmar que estão construindo seus projetos pautados em princípios morais e éticos, no sentido tratado neste estudo. No entanto, entendemos que, em todo esse processo de construção e elaboração dos projetos, os futuros profissionais devem refletir sobre que vida querem viver. A escolha da vida, que vale a pena viver, vai sinalizar os valores que vão inspirar os princípios norteadores da conduta adotada, nesse caso, a prática profissional. Se esses valores que fundamentam suas ações forem caracterizados como morais, formados da autonomia, serão capazes de resistir às possíveis influências do meio no desenvolvimento de suas ações. Isso porque, na perspectiva de La Taille (2006), nesse tipo de autonomia, a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior. Assim, a pessoa moral e intelectualmente autônoma não se submete às pressões sociais, saberá avaliar, julgar e procurar permanecer leal aos seus valores e princípios de ação.

Sugerimos trabalho de intervenção com estudantes universitários, no intuito de provocar reflexões a respeito dos temas moral e ética como fundamento da prática profissional. Entendemos ser essa uma das formas de levá-los a pensar na conduta orientada pela moral; traduzida pela integridade, solidariedade, pelo respeito mútuo e a favor da equidade e justiça social.

Referências

BRASIL, G. H. et al. *O vale de São Francisco e o Pólo Petrolina - Juazeiro: trabalho do grupo para a implantação da UNIVASF*, 2003.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COUTINHO, M. C. Subjetividade e Trabalho. In: LUCCHIARI, D. H. (Org.), *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Summus, 1993. p. 117-122.

DIAS, M. S. L. *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de Universitários*. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FURLANI, D. D.; BOMFIM, Z. A. C. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 1, p. 50-59, mar. 2010.

GUERREIRO, M.; ABRANTES, P. *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP-CID, 2004.

INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operacionais formais* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Livraria Pioneira, 1976. (Trabalho original publicado em 1970).

ITO L. H.; SOARES D. H. P. Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. *Aletheia*, v. 27, n.1, p. 65-80, jan/jun, 2008.

KORMAN DIB, S.; CASTRO, L. R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* (USP), v. 13, n. 1, p. 1-15, dez. 2010.

LASSANCE, M. C. P., GOCKS, A.; FRANCISCO, D. J. Escolha profissional em estudantes universitários: estilos de escolha. In: Sociedade Brasileira de Orientação Profissional (Org.), n. 1, 1993, São Paulo, *Anais, I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (s/p). São Paulo: ABOP, 1993.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATHEUS, T. C. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicologia USP*, v. 14, n. 1, p. 85-94, 2003.

PIAGET, J. Introdução - Problemas e Métodos. In: _____. *A representação do mundo na criança*. Tradução de Maria Alice Sobral. Aparecida, SP: Ideias e Letras. 2005. p. 9-31 (Trabalho original publicado em 1926).

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Obra original publicada em 1932).

RIBEIRO, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 5, n. 1, p. 120-130, 2010.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004.

7.3 Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários

Elzenita Falcão de Abreu

Heloisa Moulin de Alencar

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Buscamos conhecer pontos positivos e negativos da formação acadêmica e discutir, nas perspectivas da moral e da ética, sobre a influência dos professores nos projetos profissionais dos estudantes. Entrevistamos 51 universitários da área da saúde, utilizando o método clínico de Piaget. Os professores exercem influências positivas e negativas, e a principal justificativa é a 'orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos', determinados, principalmente, pelo 'modo como se relacionam com os alunos' e pela 'demonstração de conhecimento da área'. Concluímos que os estudantes divergem na forma como concebem a formação e algumas justificativas expressam conteúdos morais ou contrários à moral. Os pontos positivos da formação foram mais apontados e os conteúdos morais mais presentes. Os resultados instigam reflexão com futuros profissionais a respeito dos princípios que devem nortear a prática profissional comprometida com a ética e a transformação social.

Palavras-chave: Moral e ética; Formação acadêmica; Influência dos professores; Projetos de vida profissional; Estudantes universitários.

Academic formation and influence of professors on professional projects of college students

Abstract

We seek to know the positive and negative points of academic formation and discuss the perspectives of morality and ethics on the influence of professors on students' professional projects. We interviewed 51 university healthcare students, using the clinical method of Piaget. Professors exert positive and negative influences, and the main reason is the 'advice and/or encouragement to choose the path', mainly determined by 'how they relate to the students' and the 'demonstration of knowledge of the area'. We conclude that students diverge on how they conceive the training content and some express moral justifications or contrary to morality. The positive points of the formation were more pointed and more present moral content. The results instigate reflection with future professionals about the principles that should guide professional practice committed to ethics and social transformation.

Keywords: Moral and ethics; Academic formation; Influence of teachers; Professional life projects; College students.

Educación académica y la influencia de los profesores en los proyectos profesionales de los universitarios

Resumen

Hemos intentado conocer las fortalezas y debilidades de la formación académica y discutir las perspectivas de la moral y la ética, la influencia de los profesores sobre los proyectos profesionales de los estudiantes. Se entrevistaron a 51 estudiantes en los cursos de cuidado de la salud, utilizando el método clínico de Piaget. Los profesores ejercen influencias positivas y negativas, y la razón principal de la influencia es la orientación y/o incentivo en la elección del camino, determinado principalmente por la forma de relacionarse con los estudiantes y la demostración de conocimientos del área. Llegamos a la conclusión de que los estudiantes difieren en la manera de concebir el contenido de la capacitación y algunas justificaciones expresan contenidos morales, o contrarios a la moral. Los puntos fuertes de la capacitación fueron más apuntados y los contenidos morales fueron más presentes. Los resultados instigan reflexión con futuros profesionales sobre los principios que deben guiar la práctica profesional comprometida con la ética y la transformación social.

Palabras clave: Moral y ética; Educación académica; Influencia de los profesores; Proyectos de vida profesional; Estudiantes universitarios.

Introdução

Constatamos que mudanças e progressos decorrentes, principalmente, das rápidas e profundas transformações tecnológicas, vêm exigindo substanciais modificações na atividade educativa e na prática docente nos seus diferentes contextos de atuação. De acordo com Candau (1991), um projeto de inovação tecnológica na educação deve gerar propostas comprometidas com as finalidades educativas, assumindo como essencial o sentido transformador da prática pedagógica. Para Demo (1998), a função básica do professor não é mais dar aula e sim orientar o processo reconstrutivo do aluno, por meio da avaliação permanente, do suporte em termos de materiais a serem trabalhados, da motivação constante e da organização sistemática do processo. Esse conjunto de fatores vem promovendo novas formas de relação entre professores e alunos e pode favorecer ou não vivências que contribuem para qualidade de vida dos mesmos.

Segundo Mercado (1998), é função dos professores recriar sistematicamente, pois, quando atuam em diferentes contextos, encontram alunos com características diversificadas, fato que acontece em todos os níveis de ensino. Além disso, considera que a sociedade do conhecimento vem exigindo do professor um novo perfil. Dele é exigido que sejam: comprometidos, competentes, críticos, aberto às mudanças, exigente e interativo, características que vão além da construção e produção do conhecimento. É também preciso que o espaço da aula seja adequado aos trabalhos coletivos, que favoreça o processo de interação aluno-aluno e aluno-professor.

Brito (2006) reconhece o trabalho docente como complexo e que a trajetória profissional é demarcada por diferentes experiências pessoais, profissionais e por vivências de interações estabelecidas no dia a dia. Com isso, cabe ao professor procurar uma postura ativa de reflexão e buscar reciclar-se para acompanhar as diferentes demandas, que surgem no cotidiano de sua prática.

Tanto Jafelicci Júnior (2002) como Di Santo (n.d) ressaltam o papel social dos docentes e sua importância na formação pessoal e profissional do discente. Ambos concebem que esse papel vai além de facilitador do processo de aprendizagem do aluno e transmissor dos conteúdos das disciplinas. Para o primeiro autor, o professor tem, também, a responsabilidade de promover o envolvimento do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem e contribuir com a sua formação enquanto cidadão e futuro profissional. Por sua vez, para a segunda autora, os docentes transmitem uma filosofia de vida, porque o relacionamento entre professores e alunos está norteado por valores morais e éticos, que constituem as condutas que eles desenvolvem e caracterizam seus posicionamentos no mundo. Essas considerações nos levam a conceber que toda a prática pedagógica é inspirada em princípios determinados por valores, que possibilitam a compreensão e

interpretação das regras. Logo, podemos dizer que a moral se encontra implícita na prática pedagógica (Pereira, 2008).

A moral para La Taille (2006) diz respeito aos sistemas de regras e princípios que responde à pergunta ‘Como devo agir’? Concebe a experiência subjetiva de um sentimento de obrigatoriedade, em todas as pessoas, que possibilita o cumprimento dos deveres. Contudo, segundo este autor, os deveres que emanam da moral precisam ser considerados dentro de um projeto de ‘vida boa’, de um projeto de felicidade relacionado ao plano ético, porque é preciso conhecer a perspectiva ética adotada, para poder compreender o processo que os leva a respeitar suas ações morais. Dessa forma, La Taille (2006) relaciona a ética à reflexão ‘Que vida eu quero viver’? Ou ‘Que vida vale a pena ser vivida?’, agora nos remetendo a uma aspiração e não a um dever.

Para La Taille (2006), o sujeito moral faz uso da razão para compreender e interpretar as regras, sendo capaz de utilizar critérios para julgar e decidir como agir. Essa dimensão intelectual relacionada ao ‘fazer moral’ o torna livre para estabelecer suas escolhas. Consideramos que, de acordo com La Taille (2006), devemos definir conteúdos apenas para a moral, porquanto é ela que confere às opções de ‘vida boa’ sua legitimidade, e não devemos escolher conteúdos para a ética, uma vez que são inúmeras as opções para a expansão de si e cada pessoa tem liberdade de escolher que rumo dar à própria vida. O sujeito moralmente autônomo, tal como o sujeito heterônomo, é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas ele elege os conteúdos para a sua moral, devendo ter a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais. A partir da concepção de que devemos escolher deveres morais, o autor, nessa citada obra, elege, define e explica as virtudes morais: justiça, generosidade e honra, considerando-as condicionadas pelo imperativo categórico kantiano: “cada ser humano deve sempre tratar a humanidade, em

outrem e em si próprio, como um fim e nunca como meio. A premissa desse imperativo é que existe uma dignidade inerente a cada ser humano e que ela deve ser estritamente respeitada” (La Taille, 2006, p.61).

Além da dimensão intelectual, La Taille (2006) também concebe a existência da dimensão afetiva da moral, na qual se encontra envolvido o sentimento que impulsionará o sujeito à ação. Trata-se do ‘querer fazer’, pois é preciso escolher quais são esses deveres e que essa escolha tenha um sentido existencial para ele, ou seja, que a felicidade individual procurada se estenda a todos os seres humanos e tenha, assim, legitimidade social. No entanto, nem sempre se é capaz de analisar as implicações das ações praticadas. Torna-se necessário ter sensibilidade moral para conseguir identificar os elementos moralmente relevantes, ou seja, aqueles que podem ser considerados dentro de um projeto que tenha sentido no plano ético.

Diante dessas considerações, levantamos algumas indagações sobre como os temas moral e ética vêm sendo abordados e compreendidos no meio educacional. Será que apenas o discurso vem ocupando esses espaços e não se tem dado à ética a devida importância na prática? Qual o papel dos professores nesse processo de formação?

Segundo Goergen (2005), o que se tem constatado é “[...] que a ética ocupa um lugar bastante singelo, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal” (p. 985). Visto dessa forma, trata-se de uma proposta no sentido de chamar a atenção para os direitos e deveres, enfatizando regras e normas consideradas certas ou erradas. A preocupação parte do interesse que os professores têm em ensinar as regras e normas aos alunos, e não de experienciar juntos a ‘vida boa’ no cotidiano da escola, na qual o autorrespeito e o respeito pelo outro devem estar presentes em todas as ações, conforme propõe La Taille (2006).

Para Costa (2001), o ambiente escolar é um espaço privilegiado de aprendizagem e, de acordo com Vasconcelos (2006), professores e alunos são figuras centrais nesse processo, mas cabe ao docente promover e transformar o espaço educativo em ambiente de confiança e aprendizagem. Assim, mais importante que o discurso verbal é a discussão estabelecida com os alunos sobre as responsabilidades de cada um e sobre os valores e princípios, que dão sentido à vida, entre outras questões. Porém, é fundamental que os conteúdos dessas discussões tenham repercussões no dia a dia da escola e envolvam todos que dela fazem parte, como diretores, professores, alunos e funcionários em geral.

Hargreaves e Fullan (2006) acreditam que o professor exerce influência na formação profissional e pessoal dos alunos na infância e adolescência, mas pode perdurar até a fase adulta. Entendem que essa influência é exercida, sobretudo, pelas crenças, convicções e valores pessoais, que são transmitidos no desenvolvimento de suas práticas e vivências, e esses nem sempre são claramente percebidos. Muitas vezes, os alunos que se encontram em processo de construir suas formas de concepções de homem e de mundo, não conseguem identificar o tipo de influência, que estão absorvendo, pois essa pode ser positiva ou negativa. Também Lazzarin, Nakama e Cordoni Junior (2007) concluíram, pelo resultado da pesquisa realizada, que o professor é considerado responsável, não só pela transmissão dos conhecimentos, como também das experiências. Outro aspecto interessante que encontraram foi quanto à escolha pelos acadêmicos do que eles chamaram de “professores marcantes”. Essa caracterização está relacionada à valorização que dão à prática social desenvolvida pelo profissional, levando-os a ter admiração pelos mesmos.

As discussões incitam reflexões sobre os sentidos e significados das experiências vividas pelos estudantes no contexto da formação universitária. Isso porque entendemos que a formação do aluno é uma construção coletiva sujeita a uma série de influências, e o

professor é o elemento fundamental nesse complexo de relações. Conforme afirma Cunha (2006), “todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas” (p. 259).

As considerações mencionadas nos levaram aos objetivos desta pesquisa. Buscamos conhecer pontos positivos e negativos da formação acadêmica e discutir, nas perspectivas da moral e da ética, conforme concebidas por La Taille (2006), conteúdos morais e contrários à moral identificados nos argumentos das respostas dos estudantes sobre a influência dos professores nos seus projetos profissionais.

Metodologia

O local da investigação foi a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, a qual possui estrutura multicampi e tem sede na Cidade de Petrolina-PE. Suas atividades acadêmicas tiveram início no segundo semestre de 2004, sendo, assim, uma instituição considerada nova, ainda em fase de reconhecimento de seus cursos e busca de consolidação. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2010, no campus Petrolina, levando-se em consideração a localização dos três cursos da área da saúde escolhidos para esta investigação, que foram: Enfermagem, Medicina e Psicologia.

Participantes

Investigamos 51 estudantes, de ambos os sexos, dos três citados cursos, os quais cursavam os primeiros e últimos períodos quando entrevistados. Nesse caso, tivemos a seguinte distribuição: do curso de Enfermagem alunos do 1º (n=9) e do 8º (n=8) períodos; de Medicina do 1º (n=8) e do 11º (n=8) períodos e de Psicologia, do 1º (n=9) e do 9º (n=9)

períodos.

Instrumento e procedimento

Tivemos como instrumento a entrevista individual semiestruturada, realizada de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994). As questões do instrumento foram:

1. Mencione pontos positivos e negativos da sua formação universitária.
2. Quais são os seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação?
- 3a. Os seus professores vêm exercendo alguma influência nos seu(s) projeto(s) de vida profissional?
- 3b. Por quê?
4. (se a resposta nº. 3a for afirmativa) De que maneira os professores vêm exercendo essa(s) influência(s)?

Todos os cuidados éticos foram preservados, de acordo com os padrões da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). Após os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, obtivemos a permissão do representante da reitoria e dos participantes para realização das entrevistas e gravação das mesmas. Foi respeitada a vontade dos estudantes de participar ou não da pesquisa e aqueles que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tratamento dos dados

Analisamos os dados, tendo por base a teoria piagetiana e a sistematização que propõe Delval (2002). A análise foi feita após a transcrição literal das entrevistas. Priorizamos a análise qualitativa e organizamos os dados em categorias, as quais tornaram possíveis as análises que se pretendeu realizar. Em seguida, contabilizamos os dados na forma numérica e em termos percentuais. Utilizamos a seguinte proposição: número de respostas ou justificativas, que formaram cada categoria, dividido pelo total de respostas ou justificativas multiplicado por 100.

Resultados e Discussão

Indagamos os participantes a respeito da **formação acadêmica** (pontos positivos e negativos), dos seus **projetos profissionais** e da **influência dos professores nos seus projetos profissionais** (se exercem e de que maneira exercem), seguida das justificativas das respostas sobre a influência.

Iniciamos apresentando as categorias formadas pelos **pontos positivos** da formação universitária (**n=144**) considerados pelos estudantes, são elas: “professores” (n=36; 25,0%), “estrutura física da universidade” (n=23; 16,0%), “estruturação do curso” (n=23; 16,0%), “benefício pessoal” (n=18; 12,5%), “cultura da universidade” (n=14; 9,7%), “relacionamento com colegas ou turma” (n=12; 8,3%), “pesquisa e extensão” (n=10; 6,9%), “relacionamento com os professores” (n=5; 3,5%), e “ensino” (n=3; 2,1%).

Verificamos que a categoria “professores” contemplou o maior número de respostas, as quais foram acompanhadas de diversos motivos para justificar a influência positiva na formação dos estudantes. Salientamos que, exceto na questão 3b, que versa sobre as justificativas da influência dos professores nos projetos profissionais dos alunos, não foi nosso objetivo investigar os motivos das respostas. Contudo, mesmo quando não

questionados, muitos dos entrevistados mencionaram seus argumentos de maneira espontânea. Nesse caso, considerando nossa proposta de análise ser na perspectiva da moral e da ética, além do conteúdo das respostas dadas, destacamos, daqui por diante, os argumentos que indicam conteúdos morais ou contrários à moral, especificando o número de respostas que apontaram para os mesmos.

Na categoria em discussão, quando não mencionaram apenas ‘os professores’, espontaneamente responderam com argumentos assim resumidos: ‘muito capacitados’, ‘qualificados’, ‘têm vontade de ensinar’. Além desses, considerando o conteúdo moral, destacamos os que seguem, cada um deles citados apenas uma vez: ‘preocupados com o compromisso social, ‘passam o cuidado mais humanizado’, ‘são acolhedores’ e ‘dedicação absoluta à turma’. Emanuel¹⁰ (8º p.) relata: **“É que os professores passam para a gente o cuidado mais humanizado, que temos que ser mais humanos. Ver o paciente como um todo, não por partes”**.

Neste momento, gostaríamos de destacar um aspecto que nos chamou a atenção nos relatos dos participantes do curso de Medicina, que foi a gratidão ou admiração por alguns professores, ressaltada pelos 8 discentes entrevistados da primeira turma de Medicina a concluir na UNIVASF. Os estudantes do último período justificaram, principalmente, pelo empenho que tiveram para conseguir o internato para eles, Michela (11º p.): manifesta esse sentimento: **“O internato, mesmo, não ia acontecer, íamos atrasar o curso e os professores viajavam, fechavam o consultório e iam ao Recife procurar vaga. Eles nos marcaram muito mesmo e eu devo isso a eles”**. Esse dado nos reporta aos “professores marcantes” citados por Lazzarin, Nakama e Cordoni Junior (2007). Considerando as

¹⁰ Os nomes dos participantes são fictícios e seguiram o seguinte critério de escolha: os participantes do curso de Psicologia terão seus nomes iniciados pela letra “P”, os de Enfermagem pela letra “E” e os de Medicina pela letra “M”. Quanto aos períodos do curso correspondem àqueles que os participantes pertenciam, no período da entrevista, e serão indicados pela letra “p”. Ex: Emanuel (8º p.).

dificuldades comumente enfrentadas por uma instituição de ensino recém-implantada, em fase de estruturação, nossos universitários se mostram gratos pela contribuição que receberam dos seus docentes.

Em seguida, a “estrutura física da universidade” foi considerada como ponto positivo, quando apontam recursos físicos e materiais que favorecem a formação: ‘as instalações são muito boas’, ‘os laboratórios’, ‘o acervo bibliográfico’, ‘o espaço físico é bom’, conforme este depoimento: **“A organização da universidade de infraestrutura, de ambientes como laboratórios, acho que é positivo.”** (Emerson, 8º p.). Com o mesmo percentual aparece a “estruturação do curso”. Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que compreendem a forma como o curso foi estruturado, favorecendo a boa formação. Encontramos referências ‘ao currículo renovado’, ‘estágio: quantidade e oferta desde cedo’, ‘estruturação em módulos’, ‘disciplinas interessantes’ ‘ser generalista’ entre outras. A explicação de Preta (9º p.) condiz com essa compreensão: **“Foi uma coisa boa a formação generalista, porque temos oportunidade de ver com o que nos identificamos realmente. Existem faculdades que são fechadas, ou são psicanálise ou comportamentalismo”**. Outros pontos positivos relativos à estruturação do curso foram mencionados pelos egressos de uma Universidade no estudo realizado por Caixeta, Anjos, Nascimento, Santos, Freitas, Silva e Guimarães (2010). Os referidos ex-alunos apontaram como pontos positivos do seu curso a interdisciplinaridade, o foco no ensino das ciências, a discussão da grade curricular com os professores, o fato de serem das primeiras turmas de formandos e a ênfase na formação em projetos educacionais.

Denominamos de “benefício pessoal” a categoria composta pelo conteúdo das respostas que colocaram como pontos positivos aspectos que dizem respeito às vantagens pessoais adquiridas durante a formação: ‘conhecer muitas pessoas’, ‘morar com minha

família’, ‘constituição da própria identidade’, ‘a experiência de morar fora de casa’, por exemplo: **“Experiência de vida por tudo que vi... tudo que aprendi, uma coisa que eu aprendi foi ter mais responsabilidade”** (Milton, 11º p.).

Chamamos de “cultura da universidade” as respostas que refletiram uma visão ampla da instituição, ou seja, do sistema de ideias, padrões de comportamento e atitudes, crenças e complexo de atividades que a caracterizam, como: ‘promover o senso crítico do aluno’, ‘dá oportunidade para você de conhecer melhor’, ‘oferece oportunidades para o aluno buscar fazer coisas’, além de outras respostas relacionadas. Dentre os argumentos que expuseram espontaneamente, destacamos três referentes à moral, com uma resposta cada: ‘engajamento da universidade com os problemas sociais’, ‘a universidade está preparando pessoas mais dignas, mais humanas’, ‘professores, coordenação e reitor valorizam muito os valores humanos’. Pedrita (1º p.) revela essa visão: **“Acho que tem um engajamento mais social na Universidade Federal, uma articulação maior dos alunos com problemas sociais, tanto dentro da instituição como fora também”**.

Quanto ao “relacionamento com colegas ou turma”, registramos as respostas que enfatizaram o bom relacionamento com os pares como ponto significativo na carreira acadêmica, respostas que valorizam: ‘o aumento da rede social’, ‘companheirismo dos colegas’, ‘a convivência boa com a turma’, ‘a relação entre turmas’, ‘a interação dos alunos veteranos e os calouros’. É dessa forma que entende Eduardo (1º p.): **“Novos amigos que fazemos, estabelecemos vínculo e achamos que é para sempre”**. É também o que nos mostra a pesquisa realizada por Furlani e Bomfim (2010) quando analisaram os projetos de vida de jovens. Entre os resultados encontrados, notaram a importância dada à convivência com outros jovens, em grupos dos quais participavam. Concluíram considerando, que o desenvolvimento de trabalhos sociais sistemáticos em grupo,

contribuiria para elaboração de projetos de vida mais conscientes, estruturados e críticos, levando-os a agir de forma mais esclarecida em sua vida e em sua comunidade.

A categoria “pesquisa e extensão” foi composta pelas afirmativas que destacaram a oportunidade oferecida pela universidade para os estudantes realizarem essas atividades, como esclarece Preta (9º p.): **“Gosto da iniciativa de pesquisa e extensão na faculdade, pois assim podemos ter um curso bom, de boa qualidade”**. Goulart (2004) é enfático quando afirma que é condição necessária para o aprendizado a participação dos estudantes nos trabalhos de investigação, bem como sua inserção no mundo. Provavelmente, o aluno que está interessado em investir na formação acadêmica busca na instituição de ensino a oportunidade para ampliar seus conhecimentos, participando das importantes atividades de pesquisa e extensão.

Já o “relacionamento com os professores”, faz referência às respostas que ressaltaram a proximidade e a convivência mantida com os professores como algo positivo da formação: ‘relação amistosa’, ‘proximidade com os alunos’, ‘boa interação com os alunos’. Destacamos as três justificativas pelos conteúdos morais que expressam: ‘se você precisar dele ele vai lhe ajudar’ (n=2), ‘não existe relação de superioridade do professor para o aluno’(n=1). Podemos observar no que foi colocado por Peterson (1º p.): **“A maioria é excelente, professores muito interessantes, têm uma convivência com a gente muito bacana, [...] dentro e fora de sala, não é aquela coisa professor versus aluno”**. Vimos, também, no estudo de Caixeta et al (2010), que os alunos foram unânimes ao relatarem que o ponto positivo do curso e da faculdade é a relação que os professores mantêm com os alunos em suas aulas e fora delas.

Por fim, apenas três participantes apontaram o “ensino” como ponto positivo da formação, e Elizângela (1º p.) é uma delas: **“Acho o ensino, porque eles tentam trazer o máximo para o aluno. É muita realidade prática, não só teoria”**.

Após a apresentação das categorias estabelecidas pelos pontos positivos (n=144), apresentamos aquelas constituídas pelos **pontos negativos** da formação universitária (n=118), são elas: “estrutura física da universidade” (n=38; 32,2%), “estruturação do curso” (n=26; 22,0%), “prejuízo pessoal” (n=17; 14,4%), “professores” (n=16; 13,6%), “cultura da universidade” (n=11; 9,3%), “desunião entre alunos ou entre cursos” (n=5; 4,2%), “falta de consciência crítica dos alunos” (n=3; 2,6%) e “ausência de pontos negativos” (n=2; 1,7%)

Detectamos que algumas categorias receberam a mesma denominação das expostas como pontos positivos. No entanto, as respostas emitidas descrevem as características negativas de cada uma delas. A “estrutura física da universidade” surge em primeiro lugar, desta vez como um aspecto, que dificulta a formação, ou seja, caracterizando a falta ou deficiência de algo, como: ‘biblioteca pequena’, ‘cantina pequena’, ‘falta do restaurante universitário’, ‘laboratório de informática pequeno’, entre outras. O conteúdo da resposta de Maria (1º p.) nos leva a esse entendimento: **“O laboratório de informática é muito pequeno, e quando tem uma professora que reserva todos os dias da semana, de manhã e de tarde, você fica uma semana sem poder usar”**.

Na “estruturação do curso”, os universitários citaram a ‘desorganização’, ‘formação generalista’, ‘ausência ou excesso de disciplinas’, ‘carga horária alta’, entre outras, a exemplo da concepção de Pirilo (9º p.) **“A formação generalista leva à falta de aprofundamento nas abordagens”**.

A categoria denominada “prejuízo pessoal” diz respeito às respostas que traduziram algumas dificuldades já enfrentadas, ou que vêm enfrentando na trajetória universitária, com conteúdos a exemplo desses: ‘problemas de saúde pessoal’, ‘dificuldades financeiras’, ‘ficar longe da família’, ‘falta de tempo para estudar’. Eugênio (1º p.) falou sobre esse tipo de dificuldade: **“A parte econômica da minha família, de certa forma atrapalha minha formação, porque se eu tivesse condição financeira melhor, teria melhores condições de estudar aqui”**.

Os “professores”, agora, são citados como ponto negativo da formação. Alguns participantes apresentaram os seguintes argumentos: ‘estudaram juntos com os alunos’, ‘falta de didática’, ‘formação ineficiente’. Além desses, destacamos aqueles cujo conteúdo faz referência contrária à moral, como: ‘falta de compromisso com os alunos’(n=2), ‘menosprezam as outras abordagens’(n=1), ‘falta de interesse em ministrar aula’(n=1), ‘não apresentam as provas dando margem para uma coisa obscura’(n=1), ‘falta de consideração com os alunos’(n=1). A participante Paula (9º p.) deixa claro seu ponto de vista: **“Por serem especialistas, alguns professores empolgam-se tanto que menosprezam outras abordagens do curso. É forte na Psicologia! Alguns são desrespeitosos e perdem a classe mesmo!”**.

A “cultura da universidade”, definida anteriormente, também foi criticada pelos acadêmicos, da seguinte forma: ‘falta de assistência estudantil’, ‘oportunidade de bolsas é pouca’, ‘pouco apoio financeiro para projetos’, ‘a universidade ser nova’. Temos, também, os argumentos contrários à moral que ressaltamos, cada um deles citado apenas uma vez: ‘desrespeito com a falta constante de professores’, ‘tem funcionário que trabalha só para ganhar dinheiro’, conforme posicionamento de Maria (1º p.): **“[...] tem funcionário, como**

em todo setor público, que não está nem ai para você, que só está ali para ganhar o dinheiro dele”.

Alguns conteúdos de respostas levaram à “desunião entre alunos ou entre cursos”, como a ‘falta de entrosamento entre os campos’. No entanto, merecem destaque estes conteúdos contrários à moral: ‘conflito entre alunos’(n=1) e ‘falta de coletividade entre alunos e entre cursos’(n=2). É assim que reconhece Peterson (1º p.): **“Falta um pouco do coletivo, da união dos alunos e dos cursos. Vejo um distanciamento grande entre os alunos dos cursos, principalmente medicina, eles se afastam muito, não sei o porquê”.**

Denominamos a categoria de “falta de consciência crítica dos alunos”, por ter sido estabelecida por respostas, como estas: ‘consciência crítica dos alunos’, ‘falta de organização política dos estudantes’ e ‘falta de unidade do movimento estudantil’. Todas essas respostas vieram seguidas de justificativas com conteúdo considerado contrário à moral: ‘falta de coletividade nas resoluções dos problemas’(n=3). Uma delas foi: **“Porque é o coletivo que resolve, não é comentando na esquina da sala e na ponta do corredor que eu vou resolver nada”** (Peterson, 1º p.).

Por fim, mesmo com um pequeno percentual, apenas 1,7% (n=2), estabelecemos a categoria “ausência de pontos negativos” para incluir as respostas que admitiram a inexistência desses pontos na graduação. Eis o que diz Eliomar (1º p.) a respeito: **“Pontos negativos, até agora não tenho visto não”.**

Constatamos que, ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos da formação, os estudantes divergiram na forma de perceberem esses componentes. Verificamos que as categorias: “professores”, “estrutura física da universidade”, “estruturação do curso”, “cultura da universidade” e “relacionamento ou desunião entre alunos e cursos” apareceram nas duas condições.

Neste momento, e no decorrer dessa discussão, passaremos a tecer alguns comentários sobre as categorias de respostas considerando os períodos e cursos investigados, mesmo não tendo sido nossa proposta de pesquisa. Começaremos pelos pontos positivos e negativos da formação.

Temos “os professores” como o principal ponto positivo da formação, resposta presente em todos os cursos e períodos. Como ponto negativo, surgiu como quarta opção também em todos os períodos e cursos. Dessa forma, os alunos se dividem na forma de perceberem seus professores, mas acentuam os aspectos positivos.

A “estrutura física da universidade” apareceu, em primeiro lugar, como ponto negativo e, em segundo, como positivo, em todos os cursos e períodos nos dois casos. Há uma predominância do positivo nos primeiros períodos dos três cursos e, como negativo, a maior incidência se encontra nos últimos períodos de Medicina e Psicologia.

Quanto à “estruturação do curso”, passa a ser avaliada tanto como ponto positivo como negativo, principalmente, ao final dos três cursos. No curso de Psicologia, todas as respostas, tanto como ponto positivo como negativo, foram do último período; e da Enfermagem, a maioria foi do último período. Desse modo, as opiniões são discordantes, quando se trata da estruturação dos cursos, e esse aspecto é avaliado pelos alunos, principalmente, ao final da graduação.

Os conteúdos que formaram as categorias “benefício pessoal” e “prejuízo pessoal”, pontos positivos e negativos, respectivamente, foram explicitados por estudantes de todos os cursos e períodos, sendo, em ambos os casos, mais presentes nos últimos períodos. Podemos dizer que esse tipo de avaliação é esperado, considerando que, ao final do curso, os estudantes tiveram oportunidade de vivenciar um maior número de experiências, boas ou ruins, na trajetória da formação.

“Cultura da universidade” surgiu em todos os cursos e períodos, sempre com maior percentual nos primeiros do que nos últimos períodos. Isso aconteceu tanto como ponto positivo como negativo da formação. Considerando que definimos essa categoria como o sistema de ideias, padrões de comportamento e atitudes, crenças e complexo de atividades, que caracterizam a universidade, esperava-se que essa avaliação fosse mais presente nos últimos períodos, uma vez que, durante a trajetória acadêmica, tiveram mais oportunidade de conhecer esses aspectos institucionais.

Finalmente, “relacionamento com colegas e/ou turmas” e “desunião entre alunos ou entre cursos” foram avaliados como ponto positivo em todos os cursos nos dois períodos e como negativo, em todos os cursos, mas apenas nos primeiros períodos. Vimos que a desunião, enfatizada pela falta de coletividade, é percebida pelos estudantes logo ao ingressarem na instituição.

A seguir, questionamos **quais são os projetos de vida profissional dos estudantes**, e as respostas fornecidas nos permitiram estabelecer as seguintes categorias: “pós-graduação” (n=64; 46,7%), “trabalho em geral” (n=29; 21,2%), “trabalho como professor universitário” (n=16; 11,6%), “trabalho específico na área” (n= 12; 8,8%), “concurso” (n= 6; 4,4%), “outro curso” (n=3; 2,2%) e “outros projetos” (n=7; 5,1%).

Após a menção dos projetos de vida profissional, perguntamos aos participantes sobre se **os seus professores exercem ou não influência nos seus projetos de vida profissional**. Conferimos que a maioria (n=33; 64,7%) respondeu “sim (positivamente)”; seguidos daqueles que responderam “não” exercem (n=17; 33,3%), e apenas um participante considera que “sim” (n=1; 2,0%), porém, essa influência se dá de forma negativa.

Vimos que, para Hargreaves e Fullan (2006), o professor exerce influência na formação profissional e pessoal dos seus alunos, e essa influência vai além dos conteúdos trabalhados nas disciplinas porque envolve transmissão e absorção de valores. Dito de outra maneira, na relação, que estabelece com os alunos, crenças, valores e pontos de vistas estão sendo transmitidos das mais diferentes formas. No entanto, essas influências tendem a ser absorvidas pelos discentes e poderão ser por eles consideradas como positivas ou negativas.

Agora, na tabela 1, vamos encontrar as categorias compostas pelas **justificativas**, quando perguntamos a respeito dos argumentos dessas respostas.

Tabela 1 - Justificativa da influência dos professores nos projetos profissionais.

Categorias	Nº	%
Pelo (a):		
Orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos	16	25,0
Interesse ser do próprio aluno	9	14,1
Competência	7	10,9
Característica pessoal positiva	6	9,4
Conhecimento	5	7,8
Gosto pela profissão	4	6,3
Referência positiva	3	4,7
Outros	7	10,9
Dados perdidos	7	10,9
Total	64	100,0

Várias foram as razões descritas pelos participantes para justificar a influência dos docentes nos seus projetos profissionais. O maior número delas constituiu a categoria “orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos”, a qual traduz o reconhecimento quando recebidos dos professores para ‘fazerem pesquisa’, ‘continuar os estudos’, ‘seguirem determinado campo de estágio’ e outros tipos de encaminhamentos. Emerson (8º p.) descreve bem o que acabamos de expor: **“Porque eles estão incentivando a gente a procurar curso de especialização”**. Os motivos que compuseram essa categoria foram de

participantes de todos os cursos e períodos, com maiores percentuais nos últimos períodos. Parece-nos que, sobretudo ao final do curso, os contatos com os professores tornam-se mais frequentes e próximos, tendo em vista que as atividades práticas e/ou de estágio requerem participação em pequenos grupos, na maioria das vezes, formados por afinidade com a disciplina, com a abordagem teórica defendida pelo professor, ou por identificação pessoal com o mesmo. Nesse contexto, torna-se comum esse tipo de relação com maior abertura ao diálogo, orientações e incentivos adequados ao momento do curso.

No caso de a justificativa deixar claro o “interesse ser do próprio aluno”, é um argumento esperado se considerarmos que, das respostas dadas quando questionados se seus professores exercem influência nos seus projetos profissionais, 17 foram negativas. Assim, temos os argumentos das respostas em que o aluno é responsável pelas suas escolhas, como Elânio (1º p.) ao declarar: **“Porque eu mesmo fiz minhas escolhas pelos meus próprios interesses”**.

Com relação à “competência”, envolve razões que dizem respeito à capacidade dos professores no desenvolvimento da prática profissional: ‘suas aulas são bem-feitas’, ‘é bom profissional’, ‘a aula faz a área ser interessante’. Efigênia (8º p.) vê assim: **“Porque os admiro e quero me espelhar neles, pela competência... porque suas aulas são bem feitas”**.

“Característica pessoal positiva” foi formada pelas explicações que fizeram referência às experiências de vida e ao jeito de ser e agir do professor como forma de influenciar, como estas: ‘o acolhimento deles foi positivo’, ‘são disponíveis’, ‘tem paciência para explicar’, ‘porque são famosos e têm reconhecimento da sociedade’, entre outras. É assim que apreende Mariza (11º p.): **“Muitos acolheram a gente como uns padrinhos mesmo, querem o nosso melhor, gostam da gente como pessoa”**.

A categoria “conhecimento” indica que os argumentos apontam para o conteúdo da formação profissional, o qual é refletido no domínio da disciplina e da área profissional, pela ‘diversidade de conceitos que conhecemos’ ou porque ‘mostra conhecimento na área’. Mostafá (1º p.) reconhece isso ao dizer: **“Tem professor que dá aula boa, corrida, mas mostra que tem conhecimento da disciplina e da área”**.

“Gosto pela profissão” pode ser explicitada pelas declarações que chamaram a atenção para a prática profissional, que é desenvolvida com entusiasmo, demonstrando gostar do que fazem e transmitindo isso para os alunos. Vejamos a consideração a seguir: **“Porque eles acabam estimulando pelo modo, pela atitude, porque existem professores que estão lá porque gostam de serem professores”** (Emerson, 8º p.).

Como “referência positiva”, consideramos as justificativas que realçaram positivamente a figura do professor por admirá-los, tê-los como a primeira referência profissional: ‘são pessoas fundamentais’ ‘provocam admiração’, ‘são exemplos a serem seguidos’, ‘são pacientes com os alunos’. A explanação de Milton (11º p.) revela o que foi explicitado: **“[...] ele tem paciência para explicar, pega sua mão e mostra o lado bom da especialidade [...] aí não tem como não pensar nisso. Você acaba tendo sempre como referência na sua vida, e se é referência, você toma como possível exemplo a ser seguido”**.

Para finalizar, apresentamos a categoria “outros” e a denominada “dados perdidos”, com o mesmo número de respostas (n=7). No caso das categorizadas como “outros”, as respostas não se aproximaram dos conteúdos dos demais agrupamentos. As justificativas versam sobre: ‘não é papel de o professor influenciar’ (n=1), ‘relacionamento com o professor’ (n=1), ‘não houve oportunidade’ (n=1) ‘o curso está iniciando’ (n=2), ‘pelo não fazer do professor’ (n=2). Observemos neste exemplo: **“Pelo não’ fazer’ por não visarem**

a integralidade, a organização, a adequação à realidade local, como propõe o projeto político pedagógico do curso,” (Marclébio, 1º p.). Quanto aos “dados perdidos”, consideramos quando os participantes não responderam à questão (n=6) e quando o pesquisador não formulou a pergunta do instrumento (n=1).

Enfim, passamos a questioná-los sobre de que **maneira seus professores exercem influência nos seus projetos profissionais**. Na tabela 2, vamos encontrar as categorias que foram construídas com o conteúdo dessas respostas.

Tabela 2 – Maneira de influenciar nos projetos de vida profissional

Categorias Pelo (a):	Nº	%
Modo como se relacionam com os alunos	7	15,2
Demonstração de conhecimento da área	7	15,2
Transmissão das experiências pessoal e profissional	6	12,9
Discussão e orientação	4	8,7
Entusiasmo no trabalho	4	8,7
Competência demonstrada	3	6,5
Didática utilizada	3	6,5
Postura profissional	2	4,4
Oportunidade que oferece aos alunos	2	4,4
Descompromisso com a profissão	2	4,4
Incentivo aos alunos	2	4,4
Dados perdidos	4	8,7
Total	46	100,0

As respostas dessa questão foram distribuídas em um grande número de categorias e muitas delas vêm acompanhadas de justificativas, também sem terem sido solicitadas. Nesse caso, mais uma vez apresentamos os argumentos, explicitados espontaneamente, que destacamos por apontarem conteúdos morais ou contrários à moral.

Sobre a categoria “modo como se relacionam com os alunos”, representa as respostas que colocaram a relação satisfatória entre professor-aluno como uma forma de influência nos seus projetos. Quando não disseram, apenas, ‘modo como se relacionam com os alunos’, espontaneamente responderam com argumentos que chamaram a nossa

atenção pelos conteúdos morais assim resumidos: ‘boa convivência dentro e fora da sala de aula’(n=2), ‘acolhimento aos alunos’(n=1), ‘apoio que oferecem’(n=1) e ‘confiança’(n=1). ‘O esclarecimento de Petronila (9º p.) caracteriza o que estamos expondo: **“Os professores exercem influência porque são acolhedores, chegam junto... não tem aquela coisa de ser superior. Eu os admiro e aspiro ser igual a eles”**”.

A “demonstração de conhecimento na área” deixa claro que as respostas trataram sobre a influência dos professores pelo conhecimento que transmitem para seus alunos, sendo esse constatado no ‘conteúdo das aulas’, ‘currículo’ ou ‘domínio da área’ de atuação profissional, a exemplo do que declara Maria (1º p.): **“Eu acho que ele é um bom professor, quando sinto, por exemplo, que tem muito conteúdo profissional para passar, um currículo amplo, uma carga de conhecimento grande na área”**”.

Os universitários também consideraram que são influenciados pelos professores quando estes demonstram ou falam das suas experiências, sejam pessoais ou profissionais, daí a formação da categoria “transmissão das experiências pessoal e profissional”. O posicionamento de Elizângela (1º p.) é bem típico dessa categoria: **“Eu acho que, às vezes, pela própria experiência de vida deles, pois acabam mostrando de um jeito, que a gente tenta ver a nossa imagem na deles”**”.

Outro modo de os professores exercerem influência nos projetos foi citado como sendo por meio de “discussão e orientação” em sala de aula, ou em atividades extraclasse. Essa possibilidade de influenciar pode ser identificada no trecho da entrevista de Pietro (9º p.): **“Porque certas coisas foram me afetando de acordo com a discussão que foi fluindo e, quando a discussão fluía, eu podia ver na prática daquele professor, que possibilitavam isso... que estavam influenciando”**”.

Algumas respostas (n=4) enfatizaram o entusiasmo, a felicidade, o prazer de ensinar manifestado pelos professores na sua prática profissional, daí a categoria “entusiasmo no trabalho”. Uma das expressões condizente com o exposto é a de Edson (8º p.): **“Mostrando para a gente que valeu a pena, que eles estão felizes no que estão exercendo Isso motiva, principalmente para uma pessoa que pensa em ser professor”**.

Constatamos, em três relatos, referências aos professores que são capazes, seguros no que fazem, e isso eles demonstram no desenvolvimento de suas práticas. Logo, agrupamos todos na categoria chamada “competência demonstrada”. Um desses relatos foi feito por Márcio (11º p.): **“São profissionais que nos deram muita assistência e são conhecidos lá fora como pessoas boas e competentes, profissional e pessoalmente”**. Da mesma forma, a categoria “didática utilizada”, com o mesmo número de resposta, foi constituída pelos conteúdos que fizeram referência à arte de ensinar e de fazer aprender, ou seja: à ‘maneira do professor ministrar as aulas’, ‘qualidade dos textos que disponibiliza’ e ‘dinâmicas que desenvolve em sala de aula’. Maria (1º p.) admira essa opção didática: **“Eu acho que pelas aulas, a maneira como leva as aulas... ah, ele é um bom professor pela arte de ensinar... ele usa esse método para ensinar, ele usa tal livro, ele usa tal dinâmica”**.

Observemos que as quatro categorias, que seguem, obtiveram o percentual 4,4% (n=2) e foram elaboradas a partir dos conteúdos das respostas, da seguinte forma: “postura profissional”, ao se referirem ao ‘jeito de trabalhar’ docente, como: o posicionamento diante das situações, aparência pessoal e comunicação verbal e não verbal. Por sua vez, “oportunidade que oferece aos alunos”, também aparece como um modo de influência, porque acham que os professores oportunizam diferentes tipos de realizações de atividades práticas. Quanto ao “descompromisso com a profissão”, é uma influência negativa que foi

ressaltada em duas respostas: ‘pela desorganização com a disciplina’ e ‘falta de compromisso com a universidade em geral’. Destacamos nessas respostas conteúdos contrários à moral nas suas justificativas: ‘agem como se tivessem projetos mais importantes que a Universidade’(n=2). Por fim, “incentivo aos alunos”, ao conceberem que os professores os levam a procurar curso de especialização, ou a escolherem determinada área.

Ao final, conferimos que, nessa última questão, tivemos 4 dados perdidos (8,7%), uma vez que três participantes não responderam à questão e o pesquisador não formulou a pergunta do instrumento para um deles.

Considerações Finais

Pudemos observar que os participantes divergem na forma de perceber os **pontos positivos e negativos** da formação universitária. Os conteúdos das suas respostas propiciaram a formação de algumas categorias nas duas formas percebidas. São elas: “professores”, “estrutura física da universidade”, “estruturação do curso”, “cultura da universidade” e “relacionamento ou desunião entre alunos e cursos”.

Identificamos que muitas respostas vieram acompanhadas de justificativas, mesmo sem terem sido solicitadas, e destacamos aquelas que fizeram referência a conteúdos morais ou contrários à moral. Neste momento, retomamos La Taille (2006) para tentarmos estabelecer uma relação entre esses conteúdos e suas concepções de moral e de ética.

Constatamos que, ao justificarem as respostas, quando questionados sobre os pontos positivos e negativos da formação, expressaram conteúdos morais ou contrários à moral nas categorias “professores”, “cultura da universidade”, “relacionamento com os professores”, “desunião entre alunos ou entre cursos” e “falta de consciência crítica dos

alunos”. La Taille (2006) considera que o sujeito é livre para estabelecer suas escolhas e realizá-las dentro de um projeto que tenha sentido no plano ético. Quando essas escolhas levam em consideração aspectos como: professores preocupados com o compromisso social, prática de cuidado humanizado, dedicação, acolhimento e disponibilidade com os alunos; ou, ainda, engajamento da universidade com problemas sociais, a universidade está preparando pessoas mais dignas e humanas, entre outros mencionados, referem-se a ações que podem ser caracterizadas como morais, as quais sinalizam o desenvolvimento de uma prática pautada em princípios éticos. Ao contrário, quando fazem referência ao professor que menospreza outras abordagens, à falta de interesse em ministrar aulas, à falta de compromisso e consideração com os alunos, ao não cumprimento do horário das aulas; bem como à falta constante de professores para ministrar disciplinas, ao funcionário que trabalha visando apenas ao dinheiro ou ao conflito entre alunos, por exemplo, estão apontando ausência de valores que inspiram princípios condizentes com a ética. Outro conteúdo que podemos considerar, nessa perspectiva, está presente quando argumentam sobre a “falta de consciência crítica dos alunos”. Os participantes declaram que os universitários não resolvem suas questões coletivamente e que não há união quando reivindicam seus direitos. Conforme a concepção de moral em discussão, é preciso que se busquem os interesses coletivos, ou seja, que as ações sejam pensadas no sentido de favorecer a coletividade, e não apenas visar a vantagens pessoais.

Também detectamos que os professores exercem **influência nos projetos profissionais** dos universitários de várias maneiras. A principal influência se dá pela “orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos”, deixando claro o importante papel do professor no processo de construção desses projetos. Considerando o que estamos discutindo, também nessa questão encontramos nas **justificativas** das respostas referentes

as “característica pessoal positiva” e “referência positiva” do professor, conteúdos que nos permitem pensar em ações morais, como: o acolhimento, a disponibilidade e a paciência com o aluno. Além disso, conferindo os conteúdos das respostas que permitiram estabelecer as categorias das justificativas da influência dos professores e examinando algumas dimensões desses argumentos, podemos dizer que os alunos identificam e valorizam diferentes aspectos que estão envolvidos na sua prática educativa, como: as condutas profissionais (orientação/incentivo à pesquisa e a continuar os estudos), os componentes cognitivos (competência teórica e didática, conhecimento da disciplina e da área) e afetivos (acolhimento, disponibilidade, paciência, apoio, confiança).

Quanto à **maneira de os professores influenciarem** nos projetos profissionais dos alunos, averiguamos que as duas primeiras categorias estabelecidas, “modo como se relacionam com os alunos” e “demonstração de conhecimento na área” obtiveram o mesmo percentual de respostas. Entendemos que, ao citarem “modo como se relacionam com os alunos” como forma de influência, os universitários enfatizam aspectos positivos envolvidos nas dimensões social e afetiva do professor, reforçando que é tão importante a relação que estabelecem com eles quanto o conhecimento que possuem da área. Isso quer dizer que os estudantes se deixam influenciar pelo professor que vai além da competência cognitiva, preocupando-se em proporcionar e se envolver em relacionamentos afetivos satisfatórios com eles. Conforme concepção de Costa (2001), esse dado nos leva a reconhecer que o papel do professor extrapola a expectativa de serem detentores do conhecimento. Ainda nessa questão, identificamos conteúdos morais quando os estudantes justificaram, na categoria “modo como se relacionam com os alunos”, fazendo referência ao apoio dos professores, acolhimento aos alunos e a boa convivência dentro e fora da sala de aula. Entretanto, na categoria “descompromisso com a profissão”, verificamos

conteúdos contrários à moral quando consideraram que existem professores que ‘agem como se tivessem projetos mais importantes que a Universidade’.

Ressaltamos que alguns conteúdos de repostas e justificativas, como “ensino”, “competência”, “conhecimento” ou “didática utilizada”, não estão diretamente relacionados à moralidade, mas podem ser considerados relevantes, uma vez que foram citados como pontos positivos da formação, justificativa da influência dos professores e/ou como maneira dos professores influenciarem nos projetos profissionais dos alunos.

Constatamos que os pontos positivos foram mais apontados que os pontos negativos e que os conteúdos morais estiveram mais presentes que os conteúdos contrários à moral. Dessa forma, fica claro que a maioria das respostas dos universitários fez referência à formação acadêmica como satisfatória e apontou os professores como influenciadores nos seus projetos profissionais, por apresentarem, na prática docente, valores pautados em princípios éticos, conforme defendidos por La Taille (2006).

Visto dessa perspectiva, concluímos que não é suficiente possuir um bom desempenho didático-pedagógico, embora as estratégias de ensino e a bagagem teórica continuem sendo consideradas importantes. O aluno considera que a convivência aberta, acolhedora e respeitosa com seus professores influencia positivamente nos seus projetos profissionais, com possíveis repercussões na atuação prática. Verificamos essa possibilidade, por exemplo, quando admitem ser o docente uma referência positiva.

Diante disso, consideramos que o professor precisa estar preparado para enfrentar as diferentes situações que podem surgir na dinâmica do seu trabalho. Esperamos que os dados encontrados instiguem trabalhos de intervenção que proporcionem reflexões a respeito dos princípios que devem nortear a prática profissional e incentivem novos estudos na área da moralidade.

Referências

- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 139-158.
- Caixeta, J. E., Anjos, L. F. R., Nascimento, P. O., Santos, N. L. F., Freitas, L. S., Silva, R.O., & Guimarães, E.M. (2010). Formação continuada de professores e tecnologias de informação e comunicação: uma proposta de acompanhamento de egressos do curso de ciências naturais da faculdade unb planaltina. *Anais, I Simpósio Regional de Educação/Comunicação*. Aracaju, Sergipe, pp. 1-12.
- Candau, V. M. (1991). Informática na Educação: um desafio. *Tecnologia Educacional*, 20 (98-99), 14-23.
- Costa, A. C. G. (2001). *O professor como educador: um resgate urgente e necessário*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.
- Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-371.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad). Porto Alegre: Artmed.
- Demo, P. (1998). Professor & Teleducação. *Tecnologia Educacional*, 26(143), 52-63.
- Di Santo, J. M. R. (n.d). Funções docentes: complexidades e desafios. Centro de Referência Educacional – consultoria e assessoria em educação. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/fundocen.htm>. Acesso em 20 de julho de 2009.
- Furlani, D. D & Bomfim, Z.A.C. (2010). Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22 (1), 50-59.

Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 983-1011.

Goulart, A. T. (2004). Importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Horizonte*, 2(4), 60-73.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2006) *Como trabalhar o poder da influência?* Disponível em <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=10304>. Acesso em 11 de junho de 2009.

La Taille, Y. de (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

Lazzarin, H. C., Nakama, L. & Cordoni Junior, L., (2007). O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saúde e Sociedade*, 16(1), 90-101.

Mercado, L. P. L. (1998) *Formação Docente e novas tecnologias*. Disponível em <http://www.cedu.ufal.br/projetos/internet/brasiliadef.htm>. Acesso em 12 de dezembro de 2011.

Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. (1996). Brasília: MS. Disponível em <http://www.conselho.saude.gov.br>. Acesso em 20 de abril de 2009.

Vasconcelos, M. L. (2006) *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto.

*“O nascimento do pensamento é
igual ao nascimento de uma criança:
tudo começa com um ato de amor.
Uma semente há de ser depositada no ventre vazio.
E a semente do pensamento é o sonho.
Por isso os educadores,
antes de serem especialistas em ferramentas do saber,
deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.”*

Rubem Alves

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresentamos uma síntese dos principais resultados e alguns comentários a respeito das análises realizadas nos três estudos que compuseram esta Tese de Doutorado. Também fizemos articulações entre os pontos relevantes encontrados nos estudos, ao mesmo tempo em que os analisamos sob a ótica da moral e da ética. Em seguida, expusemos e comentamos alguns aspectos essenciais relativos aos cursos e períodos investigados. Ao final, sugerimos pesquisas e possíveis intervenções práticas que poderão ser desenvolvidas tendo por base nossos resultados.

Iniciamos destacando que a nossa proposta foi analisar, a partir das perspectivas da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos seus professores nesses projetos. Para isso realizamos diversas perguntas aos participantes, as quais geraram os estudos, e analisamos aspectos relacionados ao seguinte: projetos de vida em geral e projetos de vida profissional, pontos da formação acadêmica e a influência dos professores nos projetos profissionais dos estudantes.

No subcapítulo 7.1, fizemos referência aos projetos de vida em geral e profissional. Constatamos que, quando questionados sobre seus **projetos de vida em geral**, a maioria dos participantes os apresentou relacionados às categorias “*formação acadêmica*”, “*relacionamento afetivo*” e “*trabalho/emprego*”. Verificamos que as três categorias juntas somam 60,8% (n=93) das respostas e que esses são os três elementos mais apontados nos estudos, que apresentamos sobre o tema. Além desses, os estudantes também

mencionaram: “*estabilidade/independência financeira*”, “*bens materiais*”, “*sair de Petrolina*”, “*independência pessoal*”, “*lazer*”, “*indefinidos*” e “*outros projetos*”.

Sobre os **projetos de vida profissional** vimos que “*pós-graduação*” (n=64; 46,7%) obteve um percentual diferenciado em relação às outras respostas, fazendo referência aos projetos voltados para a continuidade da vida acadêmica, como fazer especializações, mestrado, doutorado e/ou residência profissional. Apresentamos pesquisas, como as de Moraes (2010) e Marcelino, Catão e Lima (2009), que também encontraram esse projeto profissional e consideraram a continuidade dos estudos uma exigência imposta pela realidade social a todo profissional que quer novas oportunidades de desempenho da profissão. Em seguida, tivemos os projetos referentes ao “*trabalho*”, os quais foram distribuídos em três categorias: “*trabalho em geral*”, “*trabalho como professor universitário*” e “*trabalho específico na área*”. Essas respostas juntas representaram 41,6% (n=57) do total das mencionadas e é um tema tido como importante por estar, considerando a literatura revisada, sempre presente nos projetos de vida profissionais. Além desses principais, os estudantes também apresentaram como projetos de vida profissional “*fazer concurso*”, “*outro curso*” e “*outros*” projetos.

No que se refere às **justificativas dos projetos profissionais**, detectamos que a mais forte razão foi a “*motivação e/ou interesse*”. Foram estabelecidas 14 categorias de análise nessa questão, perfazendo um total de 206 argumentos de respostas. Definimos a categoria “*motivação e/ou interesse*” (n=75; 36,4 %) diante dos argumentos que dizem respeito ao gosto, à vontade do participante, ou seja, aos seus motivos pessoais. Os participantes também justificaram seus projetos profissionais pelo “*aprofundamento dos conhecimentos*”, “*retorno financeiro*”, “*desejo de ajudar as pessoas*”, “*identificação com a área*”, “*aprimoramento da profissão*”, “*outro como modelo*”, “*qualidade de vida*”,

“oportunidade de trabalho”, “enriquecimento do currículo”, “estabilidade no trabalho”, “reconhecimento social” e “outros”, além dos “dados perdidos”.

No subcapítulo 7.2 discutimos a respeito dos projetos de vida profissional. Verificamos se os estudantes acreditam na realização dos seus projetos e pesquisamos como e onde pretendem realizá-los. Em todas essas questões, solicitamos as justificativas.

Conferimos que todos **acreditam na realização dos seus projetos** e justificam com os argumentos: “*determinação*”, “*competência*”, “*motivação e/ou interesse*”, “*planejamento*”, “*oportunidade de trabalho*”, “*disponibilidade*”, “*condições que os pais têm de financiar*” e “*outros*” argumentos. Ressaltamos a *determinação* por ter sido o argumento mais expressivo, com 43% (n=34) das justificativas de respostas. Quanto à “*motivação e/ou interesse*”, encontramos, dessa vez, justificando a crença na realização dos projetos.

Para conhecermos as estratégias que elaboraram para realizar seus projetos, perguntamos **como pretendem realizá-los**, e as respostas fornecidas nos permitiram formar as categorias: “*estudando*” “*trabalhando*”, “*buscando informações*”, “*fazendo concurso*”, “*não sei*” e “*outros*”. Nessa questão tivemos 113 respostas, das quais 87 foram divididas entre “*estudando*” (n=54; 47,8%) e “*trabalhando*” (n=33; 29,2%), principais respostas também constatadas nos estudos revisados. As demais categorias, juntas, foram compostas por apenas 26 respostas.

No tocante às **justificativas do como pretendem realizar** seus projetos, os participantes evidenciaram: “*meio para atingir os objetivos*”, “*caminho correto*”, “*necessidade financeira*”, “*motivação e/ou interesse*”, “*cedo para decidir*”, “*base na experiência de outros*”, “*não sei*” e “*outros*”. Nesse caso, constatamos que 62 das 75 respostas se concentraram nas quatro primeiras categorias, com diferenças pouco

expressivas; enquanto o somatório das demais é de 13 respostas apenas. A denominada “*meio para atingir os objetivos*” está em primeiro lugar e faz alusão às explicações que indicam essa pretensão, porque entendem que é a forma mais fácil de alcançar o que desejam. Conferimos que a “*motivação e/ou interesse*” é também apresentada como uma razão para o estabelecimento das estratégias para realização dos projetos.

No que diz respeito a **onde pretendem realizar** seus projetos, as respostas citadas definiram o seguinte: “*Polo Petrolina/Juazeiro*”, “*Indefinida*”, “*Sem especificação*”, “*Região NE (geral)*”, “*Região NE (Bahia)*”, “*Região NE (Pernambuco)*”, “*Regiões Sul e Sudeste*”, “*Região Norte*”. Podemos observar que algumas opções foram distribuídas em regiões e que o “*Polo Petrolina/Juazeiro*” foi o preferido pelos futuros profissionais (n=26; 26%).

Quando foram solicitadas as **justificativas do onde pretendem realizar** seus projetos, os entrevistados esclareceram com os argumentos: “*melhor alternativa*”, “*oportunidade*”, “*proximidade da família*”, “*motivação e/ou interesse*”, “*gosto pela cidade região*”, “*condição financeira*”, “*outros*” e “*dados perdidos*”. A maioria considerou que, nessas regiões (estados ou cidades), existem os melhores cursos, melhores centros profissionais, ou há mais facilidade para realizar seus projetos, dentre outras razões. Dito de forma resumida, escolheram por ser a “*melhor alternativa*” (n=23; 22,2%). No entanto, as duas justificativas a seguir obtiveram um percentual de respostas bem próximo: “*oportunidade*” (n=22; 21,2%) e “*proximidade da família*” (n=20; 19,2%). No caso da “*oportunidade*”, vimos que foram respostas que visam, sobretudo, conseguir trabalho e vencer na profissão. Quanto à “*proximidade da família*”, fica claro o interesse em estar ou continuar próximo (a) dos familiares. Vale salientar que nos deparamos novamente com a “*motivação e/ou interesse*” como justificativa para esses estudantes,

desta vez como explicação para a preferência por realizar seus projetos em determinado lugar.

Agora, exporemos os principais resultados do estudo que faz parte do subcapítulo 7.3. Neste, discorreremos sobre a **influência dos professores nos projetos profissionais** dos universitários, começando por investigar sobre os pontos positivos e negativos da formação acadêmica dos estudantes. Salientamos que algumas respostas vieram acompanhadas de justificativas, mesmo sem terem sido solicitadas.

Conhecemos, primeiramente, os **pontos positivos da formação**, que são: *“professores”*, *“estrutura física da universidade”*, *“estruturação do curso”*, *“benefício pessoal”*, *“cultura da universidade”*, *“relacionamento com colegas ou turma”*, *“pesquisa e extensão”*, *“relacionamento com os professores”* e *“ensino”*. Verificamos que os *“professores”* (n=36; 25%) foi o principal ponto positivo da formação. No caso, os universitários fazem referência à ‘preocupação que têm com o compromisso social’, ‘passam o cuidado mais humanizado’, ‘são acolhedores’ e ‘dedicação absoluta à turma’, sendo esses aspectos citados apenas uma vez. Também identificamos pontos positivos interessantes que definiram as categorias *“cultura da universidade”* (n= 14; 9,7%) e *“relacionamento com os professores”* (n=5; 3,5%), ao mencionarem, por exemplo, o ‘engajamento da universidade com os problemas sociais’(n=1), ou quando dizem sobre o professor: ‘se você precisar dele ele vai lhe ajudar’(n=1).

Por sua vez, sobre os **pontos negativos da formação**, podemos citar: *“estrutura física da universidade”*, *“estruturação do curso”*, *“prejuízo pessoal”*, *“professores”*, *“cultura da universidade”*, *“desunião entre alunos ou entre cursos”*, *“falta de consciência crítica dos alunos”* e *“ausência de pontos negativos”*. Primeiramente, realçamos que algumas categorias receberam a mesma denominação das definidas como pontos positivos,

“professores”, “estrutura física da universidade”, “estruturação do curso”, “cultura da universidade” e “relacionamento ou desunião entre alunos e cursos”, sendo que agora descrevem as características negativas. Vimos que os entrevistados se referem aos professores, mencionando que têm ‘falta de compromisso com os alunos’, ‘menosprezam as outras abordagens’ e ‘falta de interesse em ministrar aula’. Por outro lado, os alunos fizeram também menção à “cultura da universidade”, “desunião entre alunos e cursos” e “falta de consciência crítica dos alunos”. Nesses casos, notamos em declarações como estas: ‘tem funcionário que trabalha só para ganhar dinheiro’, ‘falta de coletividade entre alunos e entre cursos’ e ‘falta de coletividade nas resoluções dos problemas’, respectivamente.

No que tange à influência dos professores nos projetos profissionais dos alunos, inicialmente, indagamos os universitários **se seus professores exercem influência** nos seus projetos. Conferimos que a maioria 64,7% (n=33) respondeu “*sim (positivamente)*”; seguidos daqueles que responderam “*não*” exercem (n=17; 33,3%), e apenas um participante considera que “*sim*” (n=1; 2,0%), porém essa influência se dá de *forma negativa*. Ao serem solicitados a expor as **justificativas para essa influência**, várias razões foram apontadas e nos permitiram estabelecer as categorias a seguir: “*orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos*”, “*interesse ser do próprio alunos*”, “*competência*”, “*característica pessoal positiva*”, “*conhecimento*”, “*gosto pela profissão*”, “*referência positiva*” e “*outros*” e “*dados perdidos*”. Vimos que a principal influência se dá pela “*orientação e/ou incentivo na escolha dos caminhos*” (n=16; 25%), enfatizando o importante papel do professor no processo de elaboração desses projetos. Por fim, examinando os conteúdos das repostas, que permitiram definir todas essas categorias, podemos dizer que os alunos valorizam diferentes aspectos que estão envolvidos na prática

educativa do professor, como: as condutas profissionais (orientação/incentivo à pesquisa e a continuar os estudos), os componentes cognitivos (competência teórica e didática, conhecimento da disciplina e da área) e afetivos (acolhimento, disponibilidade, paciência, apoio, confiança).

Quanto à **maneira dos professores influenciarem** os projetos profissionais dos alunos, as 46 respostas foram distribuídas em um grande número de categorias e muitas delas acompanhadas de justificativas. As categorias definidas foram: “*modo como se relacionam com os alunos*”, “*demonstração de conhecimento da área*”, “*transmissão das experiências pessoal e profissional*”, “*discussão e orientação*”, “*entusiasmo no trabalho*”, “*competência demonstrada*”, “*didática utilizada*”, “*postura profissional*”, “*oportunidade que oferece aos alunos*”, “*descompromisso com a profissão*”, “*incentivo aos alunos*”, além de alguns “*dados perdidos*”. Pudemos constatar que as categorias, “*modo como se relacionam com os alunos*” e “*demonstração de conhecimento da área*”, apresentaram o mesmo número de respostas (n=7; 15,2%), o que nos leva a considerar que os universitários valorizam aspectos positivos envolvidos na dimensão cognitiva, mas também aqueles que dizem respeito à dimensão social e afetiva do professor. Nesse caso, deixam claro que é tão importante a relação que se estabelece entre eles quanto o conhecimento que possuem da área.

Após síntese dos principais resultados encontrados e dos comentários a respeito das análises procedidas nos três estudos, realizaremos as articulações e considerações finais sobre alguns pontos de maior relevância encontrados em nossa pesquisa. São eles: (a) ‘estudo’, (b) ‘trabalho’, (c) ‘relacionamento’ (d) ‘motivação e/ou interesse’, (e) ‘competência’, (f) ‘conteúdos morais e contrários à moral’.

a) Estudo

No que se refere a ‘estudar’, pudemos notar que os participantes apresentaram esse conteúdo em respostas e justificativas, deixando claro o interesse dos universitários na continuidade dos estudos. Ao questionarmos sobre os projetos de vida em geral, a “*formação acadêmica*” apareceu com o maior número de respostas (n=43; 28,1%). Por sua vez, encontramos a “*pós-graduação*” como a primeira opção de projeto profissional dos estudantes, com um número considerável de respostas (n=64; 46,7%). Vimos, também, que tivemos como justificativa dos projetos profissionais o “*aprofundamento dos conhecimentos*” com o segundo maior número de respostas (n=29; 14,1%). Além dessas, quando perguntamos sobre como pretendem realizar os projetos, identificamos que “*estudando*” (n=54; 47,8%) se destaca como a principal estratégia elaborada para atingir os objetivos. As respostas e justificativas, anteriormente mencionadas, fizeram referência à manutenção ou continuidade dos estudos, como fazer mestrado, doutorado, residência profissional, ou fazer concurso, dentre outras.

Quando tratamos sobre projeto de vida em geral e profissional com estudantes, sobretudo universitários, estamos discutindo aspirações, que certamente implicam na atuação profissional. Diante do que temos observado como exigência de mercado, a graduação não é mais diferencial competitivo já há muito tempo (Moraes, 2010). De maneira geral, os estudantes universitários mostram-se conscientes da necessidade da continuidade dos estudos e aprofundamento dos conhecimentos, porque sabem que precisam estar mais preparados para enfrentar a concorrência e para terem melhores oportunidades de trabalho. A busca pela pós-graduação passa a ser uma consequência para aqueles que pretendem ingressar na carreira acadêmica, uma vez que esse é hoje um dos

critérios para ingressar na universidade. Desse modo, quando mencionam “*estudando*” como uma estratégia para atingir os objetivos, provavelmente reconhecem a necessidade do estudo para obterem um melhor desempenho profissional e terem mais possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.

b) Trabalho

Por sua vez, ‘trabalhar’ também é um ponto que podemos articular nos dados encontrados em nossa pesquisa. Destacamos a categoria “*trabalho/emprego*” (n=23; 15%) como projeto de vida dos participantes, formada pelas respostas que têm o mesmo sentido na ampla categoria do projeto de vida profissional denominada *trabalho* (n=57; 41,6%), sendo esta composta por: “*trabalho em geral*”, “*trabalho como professor universitário*” e “*trabalho específico na área*”. Essa relação pode ser compreendida, por entendermos que os projetos profissionais devem ser vistos como uma especificação dos projetos vitais, tal como a “*formação acadêmica*” e a “*pós-graduação*”, citadas no ponto anterior. Dessa forma, há um conjunto de aspirações sendo construído no processo de existência do indivíduo, que, em um determinado momento, vão se tornando mais específicas - é o caso do projeto profissional de estudantes quando ingressam na universidade. De modo geral, existe uma tendência a buscarem um foco mais específico, seja da área de atuação, ou da opção de trabalho. Exemplo disso foi a resposta “*trabalho/emprego*” (projeto de vida em geral) e “*trabalho como professor universitário*” e “*trabalho específico na área*” (projeto de vida profissional). Ainda como justificativa do projeto profissional, fazendo referência ao trabalho, tivemos “*estabilidade no trabalho*”, com um pequeno número de respostas (n=2; 1%). Também vimos, quando perguntamos sobre **como** pretendem realizar os

projetos, que “*trabalhando*” surge como segunda estratégia elaborada para atingir os objetivos. Nesse caso, evidenciamos que o trabalho também pode ser pretendido como um meio e não apenas como fim.

Diante da incidência dos dados relativos a esse tema, concordamos com Dias (2009) que o trabalho é uma preocupação central entre os universitários por ser um projeto que precisa ser alcançado. Tomando como verdade as conclusões da autora, consideramos que, em função da relevância, muitas vezes, a aspiração de trabalhar leva a pessoa a não cogitar ou a adiar outros projetos. Tais considerações nos remetem a Inhelder e Piaget (1970/1976) quando dizem que, ao elaborar um plano de vida, o indivíduo coloca seus ideais em uma escala de acordo com seus valores, sendo uns subordinados aos outros de acordo com os interesses e a vontade que se encontram envolvidos.

c) Relacionamento

No que diz respeito ao tópico relacionamento, encontramos fazendo referência a projeto de vida, “*relacionamento afetivo*” (n=27; 17,7%); como ponto positivo da formação, “*relacionamento com colegas ou turma*” (n=12; 8,3%); como ponto negativo da formação, “*desunião entre alunos ou entre cursos*” (n=5; 4,2%); e na maneira de influenciar no projeto profissional dos estudantes, quando citam o “*modo como se relacionam com os alunos*” (n=7; 15,2%). Os universitários estão atentos ao relacionamento entre eles (alunos e/ou turmas) e com os seus professores. Como projeto de vida, surge como segunda opção na nossa pesquisa e é também um dos três elementos mais apontados nos estudos que apresentamos (Paredes & Pecora 2004; Bock & Liebesny 2003; Furlani & Bomfim, 2010; Nascimento, 2002), fazendo alusão a ‘casar’, ‘constituir família’,

‘ter filhos’, dentre outros com o mesmo sentido. Como ponto positivo e negativo, são ressaltados argumentos que dizem respeito à convivência com os colegas ou entre as turmas, nos casos, favorecendo-a ou prejudicando-a. Já como maneira de os professores influenciarem nos projetos, enfatiza o “*modo como se relacionam com os alunos*”. Neste caso, os estudantes apontam o relacionamento afetivo satisfatório com os seus professores como a principal influência nos seus projetos profissionais, ao lado da “*demonstração de conhecimento da área*” (n=7; 15,2%), evidenciando que tanto a dimensão social e a afetiva quanto a cognitiva são consideradas importantes na prática profissional dos seus docentes.

De acordo com a teoria piagetiana, o tipo de interação, que promove o desenvolvimento moral, é baseado no respeito mútuo, nas relações de cooperação. Nessa perspectiva, o homem tem liberdade de escolher e de se responsabilizar por suas ações de acordo com os princípios e valores construídos nas interações sociais experienciadas durante sua vida. Daqueles que optam por conduzir suas ações tendo por base a relação moral de reciprocidade, igualdade e equidade entre as pessoas, espera-se a prática da justiça.

d) Motivação e/ou interesse

Com relação à motivação, podemos dizer que se trata de um tema relevante em nossa investigação. Apesar da variação da frequência de sua incidência, nas justificativas das respostas mencionadas, merece nosso destaque por ter aparecido em quatro das cinco justificativas solicitadas. Esteve presente quando os participantes foram solicitados a **justificar** seus projetos profissionais (n=75; 36,4%), a **crença** na realização dos projetos

(n=10; 12,7%), **como** (n=12; 16,0%) e **onde** pretendem realizar seus projetos (n=13; 12,5%).

O sentido que identificamos nos argumentos citados diz respeito ao gosto, à vontade do participante; a algo que vem dele próprio, aos seus motivos pessoais. Trata-se de uma força que os impulsiona na direção de alguma coisa que chama atenção ou desperta o interesse. Conforme pudemos notar, os participantes argumentaram que escolheram os projetos pela motivação e/ou interesse, ou seja, de acordo com sua vontade e energia interior que os move no sentido de vê-los concretizados. Da mesma forma, atribuem à motivação a **crença** de que serão realizados, bem como a **onde** e **como** pretendem realizá-los; neste último caso, a energia investida deve impulsioná-los a criar estratégias para alcançá-los.

Retomamos La Taille (2006a) para relacionar essa energia ao sentimento que nos envolve e inspira nossas ações. Estamos nos referindo à dimensão afetiva da moral traduzida pelo autor pelo ‘querer fazer’. Dessa forma, o sentimento que desencadeia a ação deve ser um sentimento essencial ao ‘querer fazer’ moral. Mas também faz parte desse plano o ‘saber fazer’ moral, considerado pelo autor como a dimensão intelectual da moral, a qual nos torna capazes de avaliar, estabelecer critérios e escolher as ações que vamos desenvolver.

No entanto, quando planejamos nossas ações, temos como base uma escala de valores (Inhelder & Piaget, 1970/1976), valores esses que fundamentarão os princípios que nos orientam como devemos agir, ou seja, como vamos compreender e interpretar as regras. Partindo dessa compreensão, não podemos afirmar que se encontram envolvidos nos conteúdos expressos pelos estudantes, quando mencionam a motivação e/ou interesse para justificar os aspectos citados acima, sentimentos essenciais ao ‘querer fazer’ moral no

sentido tratado por La Taille (2006a). Visto dessa forma, fica o questionamento: Será que os valores priorizados fundamentarão princípios éticos para orientá-los nas suas ações como profissionais? Fica registrada essa possibilidade, principalmente quando relacionamos a necessidade de resistência à pressão exterior com a “*determinação*”, justificativa que se sobressaiu pelo expressivo número de argumentos de respostas (n=34; 43,0%), quando questionados sobre o porquê da crença na realização dos projetos profissionais. Isso porque, na perspectiva de La Taille (2006a), a pessoa moral e intelectualmente autônoma saberá avaliar e julgar, sem deixar de respeitar os princípios e regras que regem sua conduta, independente de pressão externa. Entre outras características, possivelmente a força de vontade e o esforço, advindas da motivação, associadas à firmeza na defesa de seus princípios, própria da pessoa determinada, poderá levar a pessoa a realizar seus projetos.

e) Competência

No tocante à competência, observamos que esteve presente como argumento da crença na realização dos projetos profissionais (n=11; 13,9%), na influência dos professores nos referidos projetos dos alunos (n=7; 10,9%), bem como uma das maneiras de exercer essa influência (n=3; 6,5%). Foi definida como categoria por agregar argumentos voltados à capacidade para realizar o que se deseja. No caso da influência dos professores, foram citadas razões que dizem respeito à capacidade no desenvolvimento da prática profissional; já quanto à maneira de os professores exercerem influência, foram feitas referências àqueles que demonstram capacidade e segurança nas ações. Consideramos essas respostas e justificativas como relevantes, porque sinalizam a

valorização dada pelos alunos a aspectos importantes da sua formação, seja do reconhecimento da sua própria competência (argumento da crença na realização dos projetos) ou da competência demonstrada pelos seus professores. É possível constatar essa valorização da competência, quando expressam que é também uma maneira de influenciar nos seus projetos. Diante disso, temos os alunos como focados na formação profissional, esperando que seus docentes correspondam às expectativas, principalmente sendo competentes. No entanto, além dessas considerações sobre competência, vimos, no estudo de Liboni e Siqueira (2009), uma preocupação com a competência moral dos acadêmicos que investigaram. Os autores ressaltam a necessidade da construção dos valores éticos nos futuros profissionais. Para eles, os conhecimentos científicos são cumulativos, mas a construção de valores éticos não o é porque a incorporação desses valores, que fundamentam a reflexão crítica e responsável de qualquer indivíduo, depende de seu próprio desenvolvimento moral.

Identificamos, também, que outros conteúdos relacionados reforçam o valor que é dado à qualidade da formação profissional dos professores, como o “*ensino*” (ponto positivo da formação), “*conhecimento da área*” e “*didática utilizada*” (maneira de influenciar nos projetos).

f) Conteúdos morais ou contrários à moral

No tocante a este tópico, passamos a comentar os conteúdos morais e contrários à moral, que identificamos nas respostas e justificativas mencionadas pelos participantes desta pesquisa. Porém, antes de fazermos tal relação, consideramos importante ressaltar que nossa análise foi fundamentada nas perspectivas da moral e da ética concebidas por La

Taille (2006a). No entanto, enfatizamos que consideramos apenas os conteúdos relacionados à moralidade (morais ou contrários à moral) e não da ética, uma vez que para La Taille (2006a), devemos definir conteúdos apenas para a moral porque é essa que confere legitimidade às opções de ‘vida boa’, conferindo-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética. Isso porque, na compreensão desse autor, são inúmeras as opções para a expansão de si e cada pessoa tem liberdade de escolher que rumo dar à própria vida.

Retomando, o que foi mencionado pelos participantes esteve relacionado aos seus projetos de vida em geral e profissional, formação acadêmica e influência dos professores nos seus projetos profissionais. No primeiro estudo atentamos, principalmente, para os conteúdos morais ou contrários à moral presentes ou não na elaboração dos seus projetos, especialmente nos profissionais, uma vez que também foram solicitados os argumentos para tais respostas. Começamos pela justificativa dos projetos profissionais “*desejo de ajudar as pessoas*”, na qual encontramos razões voltadas para a contribuição social, para a solidariedade e humanidade com outrem. Conferimos que, entre as 206 respostas apresentadas pelos participantes como justificativas dos seus projetos profissionais, apenas 13 (6,3%) fizeram referência ao “*desejo de ajudar as pessoas*”. Isso nos remete ao significado da virtude da generosidade concebida por La Taille (2006a), a qual pressupõe favorecer o outro, independente dos seus direitos. Trata-se de uma virtude, que contempla o altruísmo, o sacrifício e a doação ao outro e nos impele a agir colocando os próprios talentos em benefício do nosso semelhante. Para o autor, é uma das virtudes fundamental para o alcance da ‘vida boa’, ou seja, da vida que faz sentido no plano ético. Diante disso, consideramos esse número de argumentos de respostas pouco expressivo, principalmente por estarmos tratando de profissionais da área da saúde, dos quais se espera a ética do

cuidado que, para La Taille (2006b), contempla a generosidade como uma atitude pró-social que consiste em um dever positivo. Também podemos dizer que, embora com um número reduzido (n=6; 2,9 %), chamou-nos a atenção o sentido dado à “*qualidade de vida*” como justificativa para alguns projetos profissionais. O que os participantes expuseram como qualidade de vida diz respeito ao interesse em ter uma vida mais confortável, de não viver somente para o trabalho. Nessa perspectiva, identificamos o ‘querer fazer’ pensando apenas em vantagens pessoais, sem sinalizar o desejo de incluir o outro no seu projeto de felicidade, ou seja, não parece vislumbrar a felicidade coletiva, condição para se pensar em uma vida no sentido ético (La Taille, 2006a).

No segundo estudo, os estudantes tiveram oportunidade de falar sobre seus projetos profissionais e algumas questões e justificativas possibilitaram que conteúdos voltados ou não para a moralidade pudessem ser suscitados. Nesse caso, consideramos importante salientar que “*determinação*” (n=34; 43,0%) e “*motivação*” (n=10; 12,7%), mencionadas como justificativas da crença nos projetos profissionais, poderiam estar relacionadas a conteúdos voltados para a moralidade, conforme foi visto anteriormente. Entretanto, quando apresentadas, nessa questão, de forma isolada, ou melhor, sem estarem articuladas, não nos permitem definir seus conteúdos como morais ou contrários à moral.

Finalmente, no terceiro estudo, os questionamentos feitos aos estudantes dizem respeito as suas concepções sobre a formação acadêmica e, sobretudo, à influência dos professores nos seus projetos profissionais. Assim, neste estudo, especificamente, nossa análise dos conteúdos das respostas e/ou justificativas foi realizada levando-se em consideração as referências feitas aos professores, como suas condutas profissionais, competência profissional e/ou características pessoais. Nesse caso, conferimos o que os universitários apresentaram sobre esses aspectos dos seus professores e discutimos o juízo

que fizeram a respeito dos mesmos, quando justificaram as influências exercidas nos seus projetos e ao mencionarem a maneira como são influenciados. Ao responderem tais questões, puderam tecer considerações sobre os docentes e suas práticas, cujos conteúdos explicitados foram analisados nas perspectivas da moral e da ética. Aqui, constatamos a expressão de conteúdos morais e contrários à moral, ao justificarem suas respostas quando questionados sobre os pontos positivos e negativos da formação acadêmica, nas respostas sobre os “*professores*” (positivo: n=36; 25,0% e negativo: n=16; 13,6%), “*cultura da universidade*” (positivo: n=14; 9,7% e negativo: n= 11; 9,3 %), “*relacionamento com os professores*” (positivo: n=5; 3,5 %), “*desunião entre alunos ou entre cursos*” (negativo: n= 5; 4,2 %) e “*falta de consciência crítica dos alunos*” (negativo: n= 3; 2,6 %). Sobre esses pontos, concebemos como conteúdos morais (n= 55) aqueles que fazem referência às ações que sinalizam o desenvolvimento de uma prática pautada em princípios éticos, como: ‘professores preocupados com o compromisso social’, ‘prática de cuidado humanizado’, ‘dedicação’, ‘acolhimento’ e ‘disponibilidade com os alunos’; ou ‘engajamento da universidade com problemas sociais’, ‘a universidade estar preparando pessoas mais dignas e humanas’, entre outros mencionados. No entanto, quando apontam ausência de valores, que inspiram princípios condizentes com a ética, temos como conteúdos contrários à moral (n= 35), ou seja, quando fazem referência ao ‘professor que menospreza outras abordagens’, à ‘falta de interesse em ministrar aulas’, à ‘falta de compromisso e consideração com os alunos’, ao ‘não cumprimento do horário das aulas’; bem como à ‘falta constante de professores para ministrar disciplinas’, ao ‘funcionário que trabalha visando apenas ao dinheiro’ ou ao ‘conflito entre alunos’, por exemplo. Quanto à “*falta de consciência crítica dos alunos*”, também foi incluída no somatório dos conteúdos contrário à moral porque os participantes declaram que os colegas universitários não

resolvem suas questões coletivamente e que não há união quando reivindicam seus direitos. Nesse caso, enfatizam a ‘falta de coletividade’, com ações que visam apenas a vantagens pessoais. Conforme La Taille (2006a), minha felicidade pressupõe a participação do outro no meu projeto de vida boa; logo, é preciso que se busquem, também, os interesses coletivos, porque a vida para ser ética requer articulação entre os nossos interesses e os da coletividade.

Também nas justificativas das respostas, quando questionados sobre se seus professores exercem influências nos projetos profissionais, detectamos nas categorias “*característica pessoal positiva*” (n=6; 9,4%) e “*referência positiva*” (n=3;4,7%) do professor, conteúdos que nos permitem pensar em ações morais (n=9), como o ‘acolhimento’ e a ‘disponibilidade e paciência com os alunos’. Sobre essas ações, nos reportamos à Cortella, no debate com La Taille (Cortella e La Taille, 2005), ao declarar sua escolha entre os sentidos das palavras ‘tolerar’ e ‘acolher’. Expõe sua preferência pela palavra acolher porque esta significa o ato de receber alguém como eu, com dignidade e respeito merecidos. Nesse caso, não tenho que simplesmente suportar o outro, porque isso seria ter tolerância; ao contrário, envolvo-me na relação no sentido de acolher essa pessoa para que possamos experimentar uma relação de respeito mútuo, de aceitação das qualidades e defeitos, livre de preconceito porque esse outro é entendido como único e é respeitado em sua individualidade. A partir dessa relação de respeito e liberdade, surge a noção de felicidade, a qual implica na ‘vida boa’, vida que tem sentido no plano ético.

Além desses, na questão que faz referência à maneira de exercer influência nos projetos, identificamos conteúdos morais quando os estudantes justificam, na categoria “*modo como se relacionam com os alunos*” (n=7; 15,2%), enfatizando o ‘apoio dos professores’, ‘acolhimento aos alunos’ e a ‘boa convivência dentro e fora da sala de aula’.

Mas também vimos na categoria “*descompromisso com a profissão*” (n=2; 4,4%) conteúdo contrário à moral, quando dizem, por exemplo, que existem ‘professores que agem como se tivessem outros projetos profissionais mais importantes do que a Universidade’.

Conforme citadas no início deste capítulo, também merecem ressalva algumas considerações feitas sobre as respostas mencionadas por curso e período investigados, as quais, na medida do possível, foram articuladas para uma melhor compreensão.

Ao tratarmos sobre projeto de vida, chamamos de “*relacionamento afetivo*” (n=27) aquele que visa o envolvimento afetivo com outras pessoas, seja entre casais, com filhos ou outro tipo de relação. Nesse caso, destacamos a presença deste projeto no curso de Medicina, pela diferença no número de respostas dadas quanto ao período. Das 13 mencionadas pelos alunos deste curso, 4 respostas são do primeiro e 9 do último período. Relacionamos este fato com o estudo feito por Avancine e Jorge (2000) com estudantes de Medicina do 5º e 6º anos. Seus resultados mostraram que a experiência com o sofrimento das pessoas levou os estudantes a valorizar a própria vida e a das pessoas mais significativas para eles. Partimos da hipótese de que a mesma situação pode ter levado os nossos universitários a apontarem a necessidade de criar ou fortalecer relacionamentos afetivos ao final do curso. Porém, consideramos necessário que outras investigações sejam realizadas no intuito de corroborar essa hipótese.

Quanto aos projetos profissionais, tivemos participantes de todos os períodos e cursos mencionando a “*pós-graduação*”, e essa já foi destacada por ter sido o principal projeto. Na sequência, vimos que “*trabalho em geral*” e “*trabalho específico na área*”, só não foram indicados como projetos profissionais pelos estudantes de Medicina do último período, enquanto que “*trabalho como professor universitário*” é pretendido por alunos de todos os cursos e períodos. No caso de especificarem a pretensão do “*trabalho como*

professor universitário”, consideramos a possibilidade de que a escolha da profissão pode estar atrelada à prática desenvolvida pelos seus profissionais, visto que os professores foram citados como o principal ponto positivo da formação; como envolvidos em bons relacionamentos com os alunos; com característica pessoal positiva; pelo gosto que demonstram ter pela profissão e por serem referência profissional positiva para alguns. Além dessas razões, exceto quando citam o “*descompromisso pela profissão*”, por terem sido apontadas diversas características positivas como responsáveis pela maneira de influenciar nos projetos profissionais dos estudantes.

Já os projetos profissionais fazer “*concurso*” e “*outro curso*”, não foram citados pelos alunos de Medicina. Registramos a resposta fazer “*concurso*” apenas dos estudantes de Enfermagem (n=2) e Psicologia (n=4), fato que buscamos justificar quando identificamos que “*estabilidade/independência financeira*” (n=18) foi um projeto bem mais presente nos cursos de Enfermagem (n=10) e Psicologia (n=7). Isso pode indicar que alguns participantes desses cursos desejam ingressar no serviço público por meio de concurso, ou demonstram preocupação com a segurança e estabilidade financeira que esperam obter ao término dos seus cursos. Quanto a fazer “*outro curso*”, apenas os alunos de Enfermagem (n=3) têm como projeto profissional. Nesse caso, salientamos que este curso é Medicina e que esses entrevistados deixaram claro, entre outros projetos, o desejo de fazer medicina antes do término ou ao terminar o seu curso. Eles justificam essa pretensão pela garantia da estabilidade financeira ou por não terem passado no vestibular para medicina, além de outros argumentos.

Também verificamos que “*motivação e/ou interesse*”, justificativa dos projetos de vida profissional, que obteve um grande número de respostas (n=75), foi citada por participantes de todos os cursos e períodos. Destacamos o fato de no curso de Enfermagem

o maior número de argumentos ter sido no último período, ao contrário dos outros dois cursos em que foram mais frequentes no início da graduação. Entendemos que os universitários do curso de Enfermagem passam a justificar mais seus projetos profissionais, por essa razão, ao final do curso, e que esta “*motivação e/ou interesse*” pode estar relacionada a fazer “*concurso*” ou “*outro curso*”, considerando a articulação que fizemos anteriormente. Por sua vez, vimos que “*retorno financeiro*”, categoria definida, principalmente, como a intenção em ganhar dinheiro, encontramos uma maior concentração nos últimos períodos de Medicina e Psicologia. Esse dado parece indicar que os cursos de maior duração, no caso Medicina e Psicologia, levam os alunos dos últimos períodos a manifestarem inquietação pela vontade e/ou necessidade de conseguir esse retorno, considerando os anos de investimento com o curso. Mesmo assim, trata-se de um dado que precisa ser mais bem investigado.

Com relação ao “*desejo de ajudar as pessoas*”, justificativa já discutida quanto ao conteúdo moral, chamou nossa atenção ter sido mencionada apenas nos cursos de Enfermagem e Medicina e por estudantes do primeiro período. Como já dissemos, o número de respostas foi reduzido, mas destacamos o fato de que esse sentimento de solidariedade e humanidade com outrem não tenha sido manifestado pelos alunos dos últimos períodos. Supostamente, compreendemos que, ao final do curso, o aluno tem mais condições de analisar diferentes tipos de concepções teóricas e práticas que enfatizam, por exemplo, a virtude da generosidade, conforme tratada por La Taille (2006a), e evidenciar a escolha desse desejo. Outra justificativa para a qual atentamos foi “*qualidade de vida*”. De acordo com o sentido explicado anteriormente, trata-se de um desejo que implica o bem-estar pessoal esperado pelos futuros profissionais. Nesta discussão, realçamos que 5 das 6 alegações foram expressas por alunos de Medicina, com ênfase no último período (n=4).

Podemos frisar que alguns pretendem optar pela especialidade médica, que é capaz de promover essa qualidade de vida.

Vimos que 100% dos participantes acreditam na realização dos seus projetos profissionais. Ao serem investigados sobre o porquê da crença, chamou nossa atenção o fato de a “*motivação e/ou interesse*” não ter aparecido no último período de Enfermagem. Isso porque vimos que alguns desses alunos justificam seus projetos profissionais pela “*motivação e/ou interesse*” e que a maioria é do período final. Entretanto, quando argumentam sobre por que acreditam na realização, os alunos do último período não declararam esse motivo. Será que podemos considerar que esses participantes, ao chegarem ao final do curso se sintam motivados e/ou interessados para alcançar seus projetos, mas, quando pensam nas dificuldades que podem estar prestes a enfrentar para que sejam concretizados, não investem energia por não acreditar na realização? Novamente, sugerimos pesquisas que possam fornecer mais elementos para considerarmos as respostas a essa questão.

Constatamos que as estratégias para realização dos projetos foram justificadas de diferentes formas. Destacamos “*necessidade financeira*” (n=14), definida pelas afirmativas que explicam ser imprescindível o retorno financeiro para a realização dos seus projetos. O maior número desse tipo de justificativa (n=8) foi dos estudantes de Medicina, provavelmente, porque o número de anos dedicados à formação desperta o interesse em ganhar dinheiro para ser recompensado pelo investimento. Da mesma forma, encontramos “*motivação e/ou interesse*” (n=12) no curso de Medicina com o maior número de respostas (n=8), principalmente dos alunos do último período (n=5). Também, aqui, partimos da hipótese de que os formandos de Medicina se sentem motivados pelas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, que são proporcionadas a esse

profissional, bem como pelo conseqüente retorno financeiro. Como se trata apenas de hipótese, sugerimos que pesquisas sejam realizadas no sentido de verificar a comprovação desse dado.

Ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos da formação, a “*estruturação do curso*” foi avaliada tanto como ponto positivo quanto negativo, principalmente ao final dos três cursos. No curso de Psicologia, todas as respostas, nas duas condições, foram do último período; e as respostas de Enfermagem, a maioria foi do último período. Desse modo, as opiniões são discordantes quando se trata da estruturação dos cursos e esse aspecto é avaliado pelos alunos, sobretudo ao final da graduação. Por fim, “*relacionamento com colegas e/ou turmas*” e “*desunião entre alunos ou entre cursos*” foram avaliados como ponto positivo em todos os cursos nos dois períodos e como negativo, em todos os cursos, mas apenas nos primeiros períodos. Nesse caso, a desunião, enfatizada pela falta de coletividade, é percebida pelos estudantes logo ao ingressarem na instituição.

Finalizamos este tópico, salientando que escolhemos os cursos da área da saúde, Enfermagem, Medicina e Psicologia e os primeiros e últimos períodos desses cursos como critérios para esta investigação. Justificamos essa escolha no capítulo do Método e, agora, parece que não encontramos nas respostas e/ou nas suas justificativas, diferenças relevantes entre cursos, ou entre períodos, quando questionados sobre vários aspectos dos seus projetos profissionais e sobre a influência dos seus professores nos mesmos. O que, efetivamente, encontramos merece reflexão pelos conteúdos explicitados, independentemente dos cursos e períodos pesquisados.

Neste momento, também consideramos importante refletirmos sobre a pequena presença de conteúdos referentes à moralidade nas respostas e justificativas dos estudantes

universitários. Lembramos que os participantes responderam 13 questões que foram elaboradas e analisadas nesta tese, das quais 10 possibilitaram a presença de conteúdos voltados para a moralidade, são elas: Quais os seus projetos de vida? Quais são seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação? Por quê? Por que você acredita na realização desses projetos? Como você pretende realizar esses projetos? Por quê? Por que pretende realizar seus projetos nesta cidade ou região? Mencione pontos positivos e negativos da sua formação universitária; Por que os seus professores vêm exercendo alguma influência nesses seus projetos profissionais? De que maneira os professores vêm exercendo essa(s) influência(s)? Ressaltamos que para essas perguntas registramos um total de 1.239 respostas, considerando os três estudos. Contudo, constatamos que apenas 127 (10,25%) respostas fizeram referência à moralidade, sendo 84 (6,78%) com conteúdos morais e 43 (3,47%) contrários à moral.

Vimos que nossos resultados instigam reflexões sobre como estão sendo construídos os projetos profissionais dos estudantes universitários no seu processo de formação acadêmica. Com efeito, é relevante a execução de pesquisas que investiguem este tema e nos forneçam dados para uma melhor compreensão dos projetos profissionais, não só de estudantes universitários, como de outros níveis de ensino, os pré-vestibulandos, por exemplo. Diante dessa possibilidade, certamente teremos aprofundados os conhecimentos referentes aos projetos profissionais.

Também consideramos ser necessária a realização de uma pesquisa semelhante com outros cursos universitários. Recordemos que a escolha dos cursos da área da saúde foi por entendermos que os modos de ser e atuar dos profissionais dessa área vêm prejudicando a assistência à saúde e o cuidado aos clientes, além de comprometê-los profissionalmente (Lunardi, Lunardi Filho, Silveira, Soares & Lipinski, 2004). Essa

concepção está em consonância com os resultados encontrados por Traverso-Yépez e Morais (2004) sobre as práticas atuais dos profissionais da saúde. Para as autoras, essas práticas apontam para uma formação que tende a negligenciar a complexidade e multideterminação dos fenômenos humanos, e a privilegiar os aspectos teóricos e técnicos, em detrimento do contexto humano da atuação profissional. Dito isso, sugerem não só uma reformulação estrutural do setor, mas também uma autoavaliação conceitual e ideológica na forma desse futuro profissional pensar o seu fazer. Igualmente, não descartamos a importância de serem investigados outros cursos, da área das ciências exatas, por exemplo, uma vez que o agir ético, a partir da relação pautada em valores, como o respeito à vida, deve existir em todo ser humano independente da profissão que exerce ou irá exercer.

Outra possibilidade de investigação dos projetos profissionais, ou mesmo dos valores construídos pelos estudantes, é ter como participantes alunos do primeiro período, os que se encontram na metade do curso e os do último período. Nesse caso, seria relevante conhecer como vão sendo elaborados esses projetos e/ou assimilados os valores e as possíveis diferenças decorrentes da trajetória acadêmica. Quem sabe não podemos vislumbrar um estudo mais aprofundado utilizando o delineamento vertical?

Ressaltamos que não foi nossa pretensão investigar as ações morais nesta Tese, contudo, indicamos a realização de uma pesquisa com estudantes universitários, como por exemplo, no desenvolvimento de suas atividades práticas ou de estágio, no intuito de conhecer essas ações e analisá-las nas perspectivas da moral e da ética. Ademais, não deixa de ser também relevante um estudo com professores nos diversos contextos de suas atuações práticas, visando alcançar o mesmo objetivo.

Encerradas as considerações apresentadas e algumas indicações de realizações de

pesquisas, passamos a evidenciar uma importante implicação prática que nosso estudo pode fomentar. Concluimos que nossa tese nos fornece subsídios para práticas de intervenção, pois dispomos de resultados que nos orientarão, como, por exemplo, os conteúdos morais e contrários à moral que identificamos.

Face ao exposto, em princípio, pensamos em tornar exequível um projeto para ser desenvolvido com os estudantes universitários da nossa instituição, todavia, novas ações podem ser desenvolvidas e outros tipos de participantes podem ser escolhidos. Idealizamos uma proposta de trabalho com grupos de estudantes, na qual possa ser discutido todo o processo de elaboração do projeto profissional. Enfim, nosso interesse é levá-los a refletir a respeito da prática profissional, a partir do olhar crítico no que se passa no exercício da sua profissão, visando estabelecer, coletivamente, posturas que acenem para o compromisso ético com a valorização humana e a transformação social. Esse pode ser um dos caminhos das mudanças! Mudanças que impliquem o cuidado na escolha dos deveres, que vão definir as ações de cada um e que nessas estejam presentes, principalmente, as virtudes da justiça e da generosidade. Mudanças que tornem as instituições mais justas e as leis mais dignas, inspiradas em princípios que visem ao bem comum. Esse bem comum não significa simplesmente o bem individual, mas o empenho de cada um na realização da vida social das outras pessoas. Partimos da premissa de que o mundo só será melhor quando os homens forem melhores.

Finalmente, esperamos que nosso trabalho possa ser gerador de uma consciência social e que forneça subsídios para intervenções que ajudem nossos futuros profissionais a conseguir percorrer o caminho da verdadeira felicidade, da ‘vida boa’, a cada dia e em cada conquista.

*"Não haverá borboletas
se a vida não passar por longas
e silenciosas metamorfoses."*

Rubem Alves

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. In: Enumo, S. R. F., Queiroz, S. S. & Garcia, A. (Orgs.), *Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas* (pp. 121-140). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Alencar, H. M., & La Taille, Y. (2007). Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 217-231.

Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhações*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Andrade, A. N., & Alencar, H. M. (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhações. *Boletim de psicologia*, 58(128), 55-72.

Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 91-107.

Araújo, U. F., & Lodi, L. H. (Orgs.). (2007). *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, Brasília: Ministério da Educação.

Aristóteles (2001). *Ética a Nicômaco*. In: *A obra-prima de cada autor*. (P. Nasseti, Trad.). São Paulo, SP: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2005). Posicionamentos sobre a reforma da educação superior em curso. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 174-177.

Avancine, M. A., & Jorge, M. R. (2000). Medos, atitudes e convicções de estudantes de medicina perante as doenças. *Psiquiatria na Prática Médica (UNIFESP)*, 33(4), 2-9.

Biaggio, A. M. B. (1999). Universalismo versus relativismo no julgamento moral [Versão eletrônica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 1-16.

Biaggio, A. M. B. (2002). *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Moderna.

Bock, A. M. M. & Liebesny, B. (2003). “Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo”. In: S. A. Ozella, *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Borges, L. S. (2004). *Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor*. Vitória, 317 p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Borges, L. S. & Alencar, H. M. (2006). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação do transgressor. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(2) 451-459.

Brasil. (1996). *Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde. [On-line]. Recuperado em 25 de maio, de 2010, de <http://www.conselho.saude.gov.br/>

Brasil, G. H., et al. (2003) *O vale de São Francisco e o Pólo Petrolina - Juazeiro: trabalho do grupo para a implantação da UNIVASF*.

Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 139-158.

Bub, M. B. C. (2005). Ética e prática profissional em saúde. *Texto Contexto: Enfermagem*.

Universidade Federal de Santa Catarina, 14(1), 65-74

Caixeta, J. E., Anjos, L. F. R., Nascimento, P. O., Santos, N. L. F., Freitas, L. S., Silva, R.O., & Guimarães, E.M. (2010). Formação continuada de professores e tecnologias de informação e comunicação: uma proposta de acompanhamento de egressos do curso de ciências naturais da faculdade unb planaltina. *Anais, I Simpósio Regional de Educação/Comunicação*. Aracaju, Sergipe, pp. 1-12.

Camino, C. (1998). Educação moral: doutrinação ou debate? In: M. L. S. de Moura, J. Correa, & A. Spinillo (Orgs.), *Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento* (pp. 111-139). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Camino, C., & Luna, V. (2004). Aquisição e desenvolvimento de valores morais. In: M. Correia (Org.), *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp. 101-126). Campinas, SP: Editora Alínea.

Campos G. W. de S. (2005) Humanização na saúde: um projeto em defesa da vida? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(17), 389-406.

Candau, V. M. (1991). Informática na Educação: um desafio. *Tecnologia Educacional*, 20 (98-99), 14-23.

Cardoso, C. P., & Cocco, M. I. M. (2003). Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(6), 778-785.

Carraher, T. N. (1994). *O método clínico usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez.

Chauí M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.

Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES - MEC (2011) *Relatório de Avaliação do Curso de Psicologia*, pp. 1-10.

Comte-Sponville, A. (2005). *A Filosofia*. São Paulo: Martins.

Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2005). *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus.

Cortella, M. S. (2011). *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. Petrópolis: Vozes.

Costa, A. C. G. da (2001). *O Professor como educador: um resgate urgente e necessário*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.

Coutinho, M. C (1993). Subjetividade e Trabalho. In: Lucchiari, D. H. (Org.), *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional* (pp. 117-122). São Paulo: Summus.

Cunha, M. I., & Leite, D. B. C (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.

Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-371.

Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (J. Valpassos, Trad.). São Paulo: Summus.

D' Áurea-Tardeli, D. (2006). *A Manifestação da Solidariedade em Adolescentes – um estudo sobre a personalidade moral*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. (F. Murad, Trad). Porto Alegre: Artmed.

Demo, P. (1998). Professor & Teleducação. *Tecnologia Educacional*, 26(143), 52-63.

Dias, A. C. F. (2002). *Estudo psicológico sobre o lugar das virtudes no universo moral aos 7 anos de idade: As crianças da primeira série discutem coragem e generosidade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 459-478.

Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.

Dias, M. S. L. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de Universitários*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Di Santo, J. M. R. (n.d). Funções docentes: complexidades e desafios. *Centro de Referência Educacional – consultoria e assessoria em educação*. Recuperado em 20 de julho, 2009, de <http://www.centrorefeducacional.com.br/fundocen.htm>.

Espósito, V. H. C., Martins, M. A. V., Silva, G. T. & Silva Filho, A. C. (2003). Formação de professores. Buscando os sentidos de seu fazer e os saberes que se fazem necessários. *Revista da Faculdade Santa Marcelina*, 2(2), p. 45-52.

Freire, P. (2002). *Educação e atualidade brasileira* (2ª.ed.). São Paulo: Cortez.

Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2). 447-458.

Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.

Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação social*. Porto: Porto Editora.

Furlani, D. D & Bomfim, Z.A.C. (2010). Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22 (1): 50-59.

Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 983-1011.

Gil, A. C. (2001). *Gestão de Pessoas: Enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.

Ginzberg, E. (1976). Elementos básicos da teoria. In: Ferretti, C. J. *Teorias da escolha vocacional*. Rio de Janeiro: AOERJ, pp.1-14.

Goulart, A. T. (2004). Importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Horizonte*, 2(4), 60-73.

Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2004). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP-CID.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2006) *Como trabalhar o poder da influência?* Recuperado em 11 de junho, 2009, de <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=10304>.

Heck, J. N. (1995). Da teoria e da prática do bem uma abordagem filosófica do clamor por mais ética na política. *Síntese Nova Fase*, 22(70), 351-365.

Houaiss, A., & Villar, M.S. (2004). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Inhelder, B.; Piaget, J. (1976) *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre*

a construção das estruturas operacionais formais (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Livraria Pioneira. (Trabalho original publicado em 1970).

Ito L. H., & Soares D. H. P. (2008) Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. *Aletheia*, 27(1), 65-80.

Kant, I. (2003). Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. In: *A obra-prima de cada autor*. (L. Holzbach, Trad.). São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1785).

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.

Korman Dib, S. & Castro, L. R. de (2010). O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)*, 13(1), 1-15.

Lassance, M. C. P., Gocks, A., & Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em estudantes universitários: estilos de escolha. Em Sociedade Brasileira de Orientação Profissional (Org.), *Anais, I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (s/p). São Paulo: ABOP.

La Taille, Y. de (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. de La Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas (Orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. de, Maiorino, C., Storto, D. N. & Roos, L. C. P. V. (1992). Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, 82, pp. 43-55.

La Taille, Y. de & Madeira, E. (2004). *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. (Fapesp) São Paulo.

La Taille, Y. (2004, setembro). *A relação entre moralidade e violência*. Palestra proferida

em evento na Universidade Federal do Espírito Santo.

La Taille, Y. de, Souza, S. L. & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa (USP)*, 3(1), 91-108.

La Taille, Y. de (2006a). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. de ; Harkot-de-La-Taille, E. (2006). Apêndice: Valores dos jovens de São Paulo. In La Taille, Y. de, *Moral e Ética, dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. (2006b). A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 09-17.

La Taille, Y. de, Telam V. & Clary, S. (2007). *Crise de valores ou valores em crise: ética e contemporaneidade*. (Apresentação de Trabalho no Congresso Norte Nordeste de Psicologia - V CONPSI).

La Taille, Y. de (2009a). Construção da Consciência Moral. *Prima Facie - revista de ética (Portugal)*, [online], 2, pp.7-30.

La Taille, Y. de (2009b). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. de (2010). Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB)*, 26(n. especial), 105-114.

Lazzarin, H. C., Nakama, L. & Cordoni Junior, L., (2007). O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saúde e Sociedade*, 16(1), 90-101.

- Liboni, M. & Siqueira, J. E. (2009) Competência moral do estudante de medicina. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 55(2), 226-228.
- Lima, M. E. A. (2006). Resenha do livro A função psicológica do trabalho de Yves Clot *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 109-114.
- Lira, R. M. S (2001). Consumo, comunicação e cidadania. *Ciberlegenda*, 6(1), 1-27.
- Luft, C.P. (2000). *Multidicionário Luft*. São Paulo: Ática.
- Lunardi, V. L., Lunardi Filho, W. D., Silveira R. S. da, Soares, N. V., & Lipinski J. M. (2004). O cuidado de si como condição para o cuidado dos outros na prática de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(6), 933-938.
- Marcelino, M. Q. dos S., Catão, M. de F. F. M., & Lima, C. M. P. de (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia Ciência e Profissão* [online], 29(3), 544-557.
- Martins, R. A., & Scarin, A. C. C. F. (2007). A criança e a noção do respeito. In: M. A. Granvile (Org.), *Teorias e práticas na formação de professores* (pp. 141-156), Campinas: Papirus.
- Matheus, T. C. (2003). O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicologia USP*, 14(1), 85-94.
- Medeiros, G. A. (2002). Por uma ética na saúde: algumas reflexões sobre a ética e o ser ético na atuação do psicólogo. *Psicologia Ciência Profissão*, 22(1), 30-37.
- Menin, M. S. S.(1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola*. Dissertação de Mestrado não publicada – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100.

Menin, M. S. S. (2005). Injustiças de todo dia: representações na escola. In: D. J. Silva, & R. M. C. Liborio (Orgs.), *Valores, preconceito e práticas educativas* (pp. 161-203). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mercado, L. P. L. (1998) *Formação Docente e novas tecnologias*. Recuperado em 12 de dezembro, 2011, de <http://www.cedu.ufal.br/projetos/internet/brasiliadef.htm>.

Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Moraes, T. (2010). Pós-graduação é diferencial competitivo. *Revista Ietec* [online], 34, pp. 1-2.

Nascimento, I. P. (2002). *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC.

Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80.

Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ojala, R. M. P. (2007) *Perspectivas de futuro de jovens estudantes de Direito, Física e Pedagogia na UnB e na UCB*. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, GT 26: Sociologia da Infância e Juventude, UFPE, Recife (PE), pp.1-15.

Paredes, E. C., & Pecora A. R. (2004) Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: Teoria e Prática*, (ed. Especial), 49-65.

Pereira, B. Q. (2008). *Inferências sobre a educação ética e moral a partir de Yves de La Taille: o sentimento de autoestima e autorespeito em resposta de professores em situações simuladas de convívio com estudantes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo Del niño. In G. Delahanty, & J. Pérez. (Comp.). (1994). *Piaget y el Psicoanálisis*. (pp. 181-289). México: Universidad Autonoma Metropolitana.

Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. (Trad. Di Piero, R.). Rio de Janeiro: Forense. (Trabalho original publicado em 1950-1965).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (Trad. Elzon Lenardon). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (2007) *Epistemologia Genética* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970).

Pimenta, S. G. (2002). Docência no ensino superior: construindo caminhos. *Revista de Educação*, 10(36), 103-114.

Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

Ramos, F. R. S. (2005). *Trabalho e educação: ética/bioética na experiência de si do trabalhador da saúde*. Proposta apresentada ao CNPq para fins de realização de estágio Pós-Doutoral, Florianópolis.

Ribeiro, F. D. M., & Ormonde, P. I. V. (2005). *Cuidar e o cuidador: o trabalho do psicólogo e o cuidado efetivo com o outro*. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Psicologia da Universidade de São Marcos, São Paulo.

Ribeiro, M. A. (2010). A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 5(1), 120-130.

Romano, R. (2001). Contra o abuso da ética e da moral. *Educação & Sociedade*, 22 (76), 94-105.

Ruiz, M. J. F. (2003). Reflexões sobre a moralidade infantil. *Revista Iberoamericana de Educação*, 10(33), 1-20.

Sampaio, M. E.C. (2008) *O que é planejamento?* Recuperado em 28 de maio, de 2011, de <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/o-que-e-planejamento/39381/>

Saviani, D. (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (13ª ed.) Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Silva, E. L., Cunha, M. v. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, 31 (3), 77-82.

Silva, N. P. & Santos, M. R (2007) *Quem é o estudante brasileiro? Um estudo sobre os valores priorizados pelos universitários de psicologia: resultados preliminares*. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, UNESP/CNPq/Pibic.

Singer, P. (1993). *Ética Prática*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus

Sordi, M.R.L.de & Bagnato, M.H.S. (1998) Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 6(2), 83-88.

Santos, C. M. (2009). *Metáforas vividas: letra e voz nas narrativas orais urbanas da restinga*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.

Teixeira, S. de F. (2001). A universidade: compromisso com a excelência e instrumento de transformação. *Jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça*, 2(17), 79-87.

Tognetta, L. R. P., & La Taille, Y. (2008). A Formação de personalidades éticas: Representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 181-188.

Tognetta, L. R. P. (2009). *Perspectiva ética e generosidade*. São Paulo: Mercado das letras.

Traverso-Yépez, M., & Morais, N. A. (2004). Idéias e concepções permeando a formação profissional entre estudantes das ciências da saúde da UFRN: um olhar da psicologia social. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 325-333.

Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 24(4), 423-431.

Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.

Vasconcelos, M. L. (2006) *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto.

Universidade Federal do Vale do São Francisco (2004). *Estatuto da Universidade Federal do Vale do São Francisco*. Recuperado em 25 de maio, de 2010, de <http://www.univasf.edu.br/institucional/arquivos/estatuto.pdf>.

Universidade Federal do Vale do São Francisco (2009). *Revista Comemorativa aos 5 anos de atividade acadêmica da Universidade Federal do Vale do São Francisco*. Petrolina, 38 p.

Universidade Federal do Vale do São Francisco (2010). Secretaria de Gestão e Orçamento. *Relatório de Gestão*. Petrolina.

APÊNDICES IMPRESSOS

Apêndice A

Objetivos geral e específicos relacionados a toda a coleta dos dados.

Objetivo Geral: Analisar, a partir da perspectiva da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos professores nesses projetos.

ETAPA A	
Caracterização dos participantes	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
1. Realizar a caracterização dos participantes:	
1.1 Conhecer a naturalidade do participante.	1.1 Qual a cidade e o estado em que você nasceu?
1.2 Verificar a idade do participante.	1.2 Qual é a sua idade?
1.3 Constatar o período do curso em que se encontra o participante.	1.3 Qual período você está cursando?
1.4 Pesquisar qual é o estado civil do participante.	1.4 Qual é o seu estado civil?
1.5 Averiguar com quem mora o participante.	1.5 Você mora atualmente com quem (mãe, pai, irmãos, tios, etc.)?
1.6 Pesquisar a renda mensal que mantém o participante.	1.6 Qual a renda mensal que você dispõe para se manter financeiramente?
1.7 Investigar quem mantém financeiramente o participante.	1.7 Quem lhe mantém financeiramente?
1.8 Averiguar se o participante exerce atividade remunerada.	1.8 Você possui atividade remunerada?
1.9 Identificar a atividade que o participante exerce e a justificativa que apresenta por exercer essa atividade.	1.9a (quando afirmar que exerce alguma atividade remunerada) Qual é a atividade que você exerce? 1.9b Por quê?
1.10 Investigar quanto o participante ganha.	1.10 (Quando a resposta anterior for afirmativa) Quanto você ganha?
1.11 Conhecer a formação escolar do pai.	1.11 Qual é a formação escolar de seu pai?
1.12 Saber qual o trabalho do pai	1.12 Com o que trabalha o seu pai?
1.13 Conhecer a formação escolar da mãe.	1.13 Qual é a formação escolar de sua mãe?
1.14 Saber qual o trabalho da mãe	1.14 Com o que trabalha a sua mãe?

ETAPA B Projeto de vida profissional	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
2. Conhecer os projetos de vida em geral do estudante;	2. Imagine-se no futuro até cinco anos depois de terminar este seu curso de graduação. Como você se vê? Quais os seus projetos de vida?
3. Investigar quais são os projetos de vida profissional do estudante e a(s) justificativa(s);	3a. Quais são seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação? 3b. Por quê?
4. Averiguar se o estudante acredita na realização desse(s) projeto(s) e a(s) justificativa(s);	4a. Você acredita na realização desse(s) projeto(s)? 4b. Por quê?
5. Conhecer como o estudante pretende realizar esse(s) projeto(s) e a(s) justificativa(s);	5a. Como você pretende realizar esse(s) projeto(s)? 5b. Por quê?
6. Verificar onde o estudante pretende realizar esse(s) projetos e a(s) justificativa(s);	6a. Onde você pretende realizar esse(s) projeto(s)? 6b. Por quê?
7. Investigar quais os valores estão envolvidos no desenvolvimento dos projetos do estudante e a(s) justificativa(s);	7a. Imagine-se no futuro realizando esse seu projeto profissional. Quais valores estão envolvidos no desenvolvimento desse(s) seu(s) projeto(s)? 7b. Por quê?
8. Averiguar quais valores um profissional da área do investigado possui para ser admirado pela sociedade e a(s) justificativa(s)	8a. Quais os valores que um (citar o profissional) deve possuir para ser admirado pela sociedade? 8b. Por quê?
9. Investigar se existe algum profissional da área que o estudante está cursando que ele admira e a(s) justificativa(s)	9a. Existe algum profissional (citar o exercício da formação que ele está cursando) que você admira?

	9b. Por quê?
10. Pesquisar se esse profissional é modelo/exemplo para o estudante e a(s) justificativa(s)	10a. (caso a resposta anterior for afirmativa) Você considera esse profissional um modelo/exemplo para você? 10.b. Por quê?
11. Saber se existe algum profissional da área da formação do estudante que o estudante não admira e a(s) justificativa(s)	11a. Existe algum profissional (citar o exercício da formação que ele está cursando) que você não admira? 11b. Por quê?
ETAPA C	
Influência dos professores nos projetos de vida profissional	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
12. Conhecer os pontos positivos e negativos da formação universitária dos estudantes;	12. Mencione pontos positivos e negativos da sua formação universitária (citar o curso).
13. Identificar se há influências dos professores na construção dos projetos profissionais mais importantes dos estudantes e a(s) justificativas;	13a. Os seus professores vêm exercendo alguma influência no(s) seu(s) projeto(s) de vida profissional? 13b. Por quê?
14. Conhecer de que maneira os professores vêm exercendo influência nos projetos profissionais dos estudantes;	14. (se a resposta nº. 13a for afirmativa) De que maneira os professores vêm exercendo essa(s) influência(s)?
15. Investigar o(s) juízo(s) e a(s) justificativa(s) dos estudantes sobre o que admiram nos seus professores;	15a. O que você admira nos seus professores? 15b. Por quê?
12. Pesquisar o(s) juízo(s) e a(s) justificativa(s) dos estudantes sobre o que não admiram nos seus professores;	12a. O que você não admira nos seus professores? 12b. Por quê?

Apêndice B

Instrumento integral utilizado na coleta dos dados

ENTREVISTA

Etapa A: Caracterização dos Participantes

- 1.1. Qual a cidade e o estado em que você nasceu?
- 1.2. Qual é a sua idade?
- 1.3. Qual período você está cursando?
- 1.4. Qual é o seu estado civil?
- 1.5. Você mora atualmente com quem (mãe, pai, irmãos, tios, etc.)?
- 1.6. Qual a renda mensal que você dispõe para se manter financeiramente?
- 1.7. Quem lhe mantém financeiramente?
- 1.8. Você possui atividade remunerada?
- 1.9a. (Quando afirmar que exerce alguma atividade remunerada) Qual é a atividade que você exerce?
- 1.9b. Por quê?
- 1.10. (Quando a resposta anterior for afirmativa) Quanto você ganha?
- 1.11. Qual é a formação escolar de seu pai?
- 1.12. Com o que trabalha o seu pai?
- 1.13. Qual é a formação escolar de sua mãe?
- 1.14. Com o que trabalha a sua mãe?

Etapa B: Projeto de vida profissional

2. Imagine-se no futuro até cinco anos depois de terminar este seu curso de graduação. Como você se vê? Quais os seus projetos de vida?
 - 3a. Quais são seus projetos profissionais depois de terminar este seu curso de graduação?
 - 3b. Por quê?
 - 4a. Você acredita na realização desse(s) projeto(s)?
 - 4b. Por quê?
 - 5a. Como você pretende realizar esse(s) projeto(s)?
 - 5b. Por quê?

- 6a. Onde você pretende realizar esse(s) projeto(s)?
- 6b. Por quê?
- 7a. Imagine-se no futuro realizando esse seu projeto profissional. Quais valores estão envolvidos no desenvolvimento desse(s) seu(s) projeto(s)?
- 7b. Por quê?
- 8a. Quais os valores que um (citar o profissional) deve possuir para ser admirado pela sociedade?
- 8b. Por quê?
- 9a. Existe algum profissional (citar o exercício da formação que ele está cursando) que você admira?
- 9b. Por quê?
- 10a. (caso a resposta anterior for afirmativa) Você considera esse profissional um modelo/exemplo para você?
- 10b. Por quê?
- 11a. Existe algum profissional (citar o exercício da formação que ele está cursando) que você não admira?
- 11b. Por quê?

Etapa C: Influência dos professores nos projetos de vida profissional
--

12. Mencione pontos positivos e negativos da sua formação universitária (citar o curso).
- 13a. Os seus professores vêm exercendo alguma influência no(s) seus projeto(s) de vida profissional?
- 13b. Por quê?
14. (se a resposta nº. 13a for afirmativa, fazer a pergunta) De que maneira os professores vem exercendo essa(s) influência(s)?
- 15a. O que você admira nos seus professores?
- 15b. Por quê?
- 16a. O que você não admira nos seu professores?
- 16b. Por quê?

Apêndice C

Termo de Consentimento para a instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (MINTER/DINTER)

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: *Projeto de vida profissional de estudantes universitários: um estudo na área da ética e da moralidade.*

Pesquisadoras responsáveis: Elzenita Falcão de Abreu (doutoranda da UFES) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES e do Minter/Dinter - UNIVASF).

Telefones para contato: (87) 88242296 (pesquisadora Elzenita Abreu); (87) 21016868 (CPSI – Colegiado de Psicologia).

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: Justificamos este estudo pela importância de pesquisas na área da psicologia da moralidade sobre novas possibilidades de se analisar o projeto de vida profissional de estudantes universitários. Por meio de uma entrevista semiestruturada objetivamos, primeiramente, caracterizar os participantes e, em um momento posterior, pretendemos saber o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos professores nesses projetos. A pesquisa será feita com 51 estudantes, igualmente divididos quanto ao sexo, de três cursos da área da saúde da UNIVASF, no caso, os de Enfermagem, Medicina e Psicologia. A coleta dos dados será realizada nesta universidade e as entrevistas individuais serão gravadas em áudio. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Esperamos poder divulgar, por meio de participação em congressos e de publicação de artigos em periódicos especializados, os resultados desse estudo a fim de colaborar com o conhecimento sobre os projetos de vida profissional de estudantes universitários. Temos, ainda, a expectativa de que essa pesquisa incentive projetos de intervenção e outras investigações que visem à melhoria da formação profissional.

Esclarecimentos e direitos: A participação do estudante nas entrevistas individuais será a partir de seu próprio consentimento escrito. Serão garantidos a liberdade e o direito de se recusar em participar da investigação. A participação do estudante não ocasionará riscos à

sua saúde física ou mental. Serão fornecidas informações sobre quaisquer etapas desta pesquisa sempre que houver necessidade.

Confidencialidade e avaliação dos registros: Todos os tipos de informação que possam identificar os participantes desta pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelas pesquisadoras quanto pela instituição onde os dados serão coletados.

Consentimento pós-informação: Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa vinculada a ele, concordo com a participação dos estudantes vinculados a esta instituição bem como com o fato de as entrevistas individuais serem feitas nas dependências físicas deste local.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Identificação do Representante da Reitoria da UNIVASF:

Nome do representante: _____

Cargo: _____

RG: _____ Órgão Emissor _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Representante da Reitoria

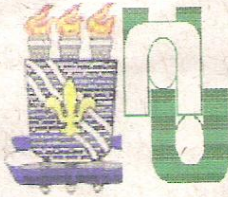
Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Petrolina, _____ de _____ de 2010.

Apêndice D.

Carta de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada dia 26/01/10, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **PROJETOS DE VIDA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE SAÚDE: UM ESTUDO NAS PERSPECTIVAS DA MORAL E DA ÉTICA.** Protocolo CEP/HULW nº. 014/10 das pesquisadoras ELZENITA FALCÃO DE ABREU e Prof^a. Dr^a. HELOISA MOULIN DE ALENCAR (orientadora).

Ao final da pesquisa solicitamos enviar ao CEP/HULW uma cópia em CD.

João Pessoa, 01 de Fevereiro de 2010.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária. Bairro:
Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - cepulw@hotmail.com

Apêndice E.

Termo de Consentimento Livre dos Participantes

**UFES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (UNIVASF)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (MINTER/DINTER)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PARTICIPANTE

Título da Pesquisa: *Projeto de vida profissional de estudantes universitários: um estudo na área da ética e da moralidade.*

Pesquisadoras: Elzenita Falcão de Abreu (doutoranda da UFES) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES e do Minter/Dinter - UNIVASF).

Informações sobre o (a) participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei participar desta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado (a) de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito aos projetos de vida profissional dos estudantes universitários. Fui esclarecido (a) de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que participarei de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado (a), ainda, que os resultados da investigação serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito que tenho de poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente meu consentimento como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Participante

Responsável pela pesquisa

Petrolina, ____ de _____ de 2010

Apêndice F.

Tabela de sistematização dos dados analisados na presente Tese

Tabela 2: Objetivo geral da tese e sistematização do quadro empírico-metodológico dos estudos

OBJETIVO GERAL DA TESE						
Analisar, a partir das perspectivas da moral e da ética, o juízo de estudantes universitários da área da saúde a respeito de seus projetos de vida profissional e a influência dos seus professores nesses projetos.						
SISTEMATIZAÇÃO DOS ESTUDOS						
ESTUDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS				
		Local da pesquisa	Participantes	Instrumentos de coleta dos dados	Tratamento dos dados	Análise dos dados
1. Projetos de vida e profissional: um estudo com universitários da área da saúde	<p>Pesquisar quais são os projetos de vida dos estudantes universitários até cinco anos após o término da graduação;</p> <p>Investigar quais são os projetos de vida profissional dos estudantes universitários e a(s) justificativa(s).</p>	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF Campus Petrolina.	51 estudantes, de ambos os sexos, dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia da UNIVASF.	<p>Entrevistas individuais com roteiro estruturado</p> <p>Utilização do método clínico, conforme o modelo de Piaget.</p>	<p>Transcrição literal das falas dos participantes;</p> <p>Elaboração de categorias de análise detalhadas e resumidas, com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002);</p> <p>Retorno à literatura.</p>	Análises qualitativa e quantitativa.
2. Perspectivas de universitários sobre a realização dos seus projetos profissionais	<p>Conhecer os projetos de vida profissional de estudantes universitários</p> <p>Averiguar se os estudantes universitários acreditam na realização de seus projetos</p>	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF Campus Petrolina	51 estudantes, de ambos os sexos, dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia da UNIVASF.	<p>Entrevistas individuais com roteiro estruturado</p> <p>Utilização do método clínico, conforme o</p>	<p>Transcrição literal das falas dos participantes;</p> <p>Elaboração de categorias de análise detalhadas</p>	Análises qualitativa e quantitativa.

	<p>profissionais e a(s) justificativa(s);</p> <p>Conhecer como os estudantes universitários pretendem realizar seus projetos profissionais e a(s) justificativa(s);</p> <p>Investigar onde os estudantes universitários pretendem realizar seus projetos profissionais e a(s) justificativa(s).</p>			modelo de Piaget.	<p>e resumidas, com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002);</p> <p>Retorno à literatura.</p>	
3. Formação acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários	<p>Conhecer quais são os pontos positivos e negativos da formação universitária considerados pelos estudantes;</p> <p>Pesquisar se há influências dos professores na construção dos projetos profissionais dos estudantes universitários e a(s) justificativa(s);</p> <p>Averiguar de que maneira os professores vêm exercendo influência nos projetos profissionais dos estudantes universitários.</p>	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF Campus Petrolina	51 estudantes, de ambos os sexos, dos cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia da UNIVASF.	<p>Entrevistas individuais com roteiro estruturado</p> <p>Utilização do método clínico, conforme o modelo de Piaget.</p>	<p>Transcrição literal das falas dos participantes;</p> <p>Elaboração de categorias de análise detalhadas e resumidas, com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002);</p> <p>Retorno à literatura.</p>	Análises qualitativa e quantitativa.

APÊNDICES EM CD DIGITALIZADOS

Apêndice DA. Trajetória acadêmica

Apêndice DB. Protocolos de três entrevistas

Apêndice DC. Tese (gravação integral)