

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO

EL PROYECTO DE VIDA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

THE LIFE PROJECT IN THE NEW HIGH SCHOOL



Ana Karine BRAGGIO¹
e-mail: anakarinebraggio@hotmail.com



Rosângela da SILVA²
e-mail: rosangela.silva@delmiro.ufal.br

Como referenciar este artigo:

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>



| Submetido em: 15/02/2022
| Revisões requeridas em: 02/03/2023
| Aprovado em: 20/04/2023
| Publicado em: 04/07/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo – PR – Brasil. Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). Doutora em Educação (UEM).

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia – AL – Brasil. Doutora em Ciências Sociais.

RESUMO: Esse artigo versa sobre projeto de vida, elemento que ganhou centralidade no Ensino Médio na última reforma educacional. Para tanto, busca a definição do termo advindo do campo da psicologia e questiona como ele adentra ao campo educacional. Visando compreender o caminho de inserção na educação, a pesquisa faz um levantamento dos documentos norteadores desde a primeira ocorrência em 1998 até a versão homologada da BNCC. A presente reflexão destaca as interferências do campo econômico que apoiaram e defenderam a implementação do projeto de vida como eixo central do Ensino Médio, e indica como ele passou a ser componente curricular após recomendações do Consed e dos livros específicos selecionados pelo PNLD.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de vida. BNCC. Novo Ensino Médio.

***RESUMEN:** Este artículo trata sobre el proyecto de vida, elemento que ganó centralidad en la escuela secundaria en la última reforma educativa. Por lo tanto, busca definir el término proveniente del campo de la psicología y cuestiona cómo ingresa al campo educativo. Con el fin de comprender el camino de inserción en la educación, hace un relevamiento de los documentos guía desde la primera aparición en 1998 hasta la versión aprobada del BNCC. Destaca las interferencias del campo económico que apoyó y defendió la implementación del proyecto de vida como eje central de la escuela secundaria, e indica cómo se convirtió en un componente curricular después de las recomendaciones de Consed y los libros específicos seleccionados por el PNLD.*

***PALABRAS CLAVE:** Proyecto de vida. BNCC. Nueva Escuela Secundaria.*

***ABSTRACT:** This article is about life project, an element that has gained centrality in secondary education during the last educational reform. For this, the article pursues a definition of the term from psychology's field, and it also problematizes how it enters the educational area. The paper presents a data collection of the guiding documents from the first occurrence of 'life project' in 1998 until the homologated version of the BNCC, aiming to understand how the insertion in education occurred. This paper highlights the interference of the economic field that supported and defended the implementation of the life project as the central axis of high school and indicates how it became a curricular component after the recommendations of Consed and the specific books selected by PNLD.*

***KEYWORDS:** Life project. BNCC. New High School.*

Introdução

O Projeto de Vida (PV) é um dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora as discussões em torno dele estejam sendo vistas como novidade, este termo já estava presente em documentos anteriores, como no Parecer nº. 15 de 1998 (MELLO, 1998), do Conselho Nacional de Educação, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). No entanto, é com as reformas do Ensino Médio, principalmente a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que ele adentra com maior efervescência na dimensão da educação formal. Neste campo não há definições claras e nem consenso acerca do que é PV.

A nova organização curricular centrada no PV impacta a escolarização da juventude brasileira, pois afeta de modo considerável a organização dos novos referenciais curriculares estaduais, dos novos materiais didáticos e das metodologias de ensino. Diante disso, qual o caminho para implementar o PV no ambiente escolar? Quais as demandas que ele pretende atender? Como ele vai se configurar dentro da organização curricular?

Diante de tais questões, este artigo busca inicialmente a definição do termo Projeto de Vida, mostrando que suas discussões estão ligadas ao campo da psicologia, tendo como um dos autores mais referenciados o psicólogo norte-americano Willian Damon, conforme inferido por análises da literatura contemporânea (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; WINTERS *et al.*, 2018; VIEIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2020)³. Na sequência, problematiza como o termo adentra ao campo educacional, visando compreender esse caminho de inserção: o trabalho faz um levantamento dos documentos norteadores desde a primeira ocorrência em 1998 até a BNCC. É importante observar que há quatro versões da BNCC, a primeira de 2015 (BRASIL, 2015), a segunda de 2016 (BRASIL, 2016a), a terceira de abril de 2018 (BRASIL, 2018a) e a quarta, homologada, de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b). A versão de abril é diferente da versão de dezembro de 2018, as mudanças textuais são consideráveis, principalmente no que tange ao PV, que ganhou um tópico específico e mais menções.

³ Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) realizaram revisão da literatura acerca de PV na adolescência a partir de artigos produzidos entre os anos 2000 e 2012. Seus estudos demonstraram que dos 22 trabalhos pesquisados, 22,7% não apresentam definição de PV, 40,9% citam diferentes autores que tratam do tema, mas não chegam a uma definição explícita, e somente 36,4% dos trabalhos definem de maneira clara e precisa. Winters, Leite, Pereira, Vieira e Dellazzana-Zanon (2018) revisaram a literatura internacional dos artigos sobre desenvolvimento juvenil positivo e PV e constataram que metade dos artigos não apresentou uma definição de PV e nenhum apresentou uma definição de desenvolvimento juvenil positivo. Vieira e Dellazzana-Zanon (2020) fizeram uma revisão sistemática da literatura sobre PV e apontam que as pesquisas brasileiras são predominantemente produzidas com metodologias qualitativas, tratando de casos específicos de adolescentes.

Em seguida, a presente reflexão destaca as interferências do campo econômico que apoiaram e defenderam a implementação do PV como eixo central do Ensino Médio. Por fim, o trabalho indica como o PV torna-se, além de princípio norteador, um componente curricular nos referenciais curriculares estaduais, principalmente após recomendações do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e dos livros específicos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Este ensaio teórico conclui que no histórico de construção da BNCC (BRASIL, 2018b), no comparativo entre as versões (BRASIL 2015; 2016; 2018a), é perceptível que o termo foi ganhando amplitude e sentidos polissêmicos.

Definições de Projeto de Vida

As discussões em torno do Projeto de Vida ganharam espaço na última reforma educacional, principalmente no Ensino Médio. Na BNCC (BRASIL, 2018b), PV é definido como aquilo que:

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018b, p. 472).

Neste sentido, PV é composto por dois âmbitos, sendo o primeiro deles o subjetivo, inerente à personalidade e interesse particular de cada aluno. Considerando que o ser humano está em constante desenvolvimento, assim também está o PV, como elemento vivo. E é, também, coletivo, pois está atravessado por outras esferas, como a social e a cultural, as quais irão interferir, promovendo ou constringendo a consecução dos referidos projetos.

Para além dessa definição acerca do que é Projeto de Vida, não é possível encontrar uma fundamentação teórica acerca do tema no texto da BNCC (BRASIL, 2018b). Convém destacar que no campo da psicologia existe uma tradição de debates sobre essa temática desde a década de 1950, embora não haja consenso entre os pesquisadores sobre sua definição. Em revisões da literatura contemporânea acerca do PV na adolescência, mais da metade dos artigos científicos não apresentam uma definição ou não definem explicitamente (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; WINTERS *et al.*, 2018; VIEIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2020). Isso é resultado da dificuldade em definir esse construto e das diferentes perspectivas teóricas e

metodológicas usadas pelos pesquisadores para acessar os PV dos adolescentes (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Os artigos que apresentam uma definição explícita de PV têm como maior influência o psicólogo norte-americano William Damon, especialista em desenvolvimento humano. Sua obra mais conhecida e referenciada no Brasil foi publicada em 2009, intitulada *O que o jovem quer da vida?* (DAMON, 2009). O termo na língua inglesa equivalente à PV é *purpose*, que é traduzido por projeto vital. Na perspectiva das pesquisadoras Valéria Arantes *et al.* (2016), os termos PV e projeto vital são correlatos, dado que ambos se referem a propósitos, objetivos, sentidos ou finalidades que ocupam espaço central na vida do sujeito.

Damon, Menon e Bronk (2003) publicaram o artigo *The Development of Purpose During Adolescence*, onde definiram *purpose* como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências para o mundo além do eu” (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121, tradução nossa). *Purpose* é uma espécie de objetivo, mas com alto grau de compromisso e responsabilidade, por isso é estável e de longo alcance. Refere-se à realização de um propósito que está direcionado para o progresso do sujeito e, por mais que seja um direcionamento pessoal, está imbuído de componentes externos. Um legítimo propósito de vida não contribuirá apenas para o desenvolvimento do sujeito, pois à medida que busca suprir seus desejos, se estes forem éticos, impactará em sua própria vida e na vida do grupo do qual faz parte, fazendo a diferença no mundo.

No livro, *O que o jovem quer da Vida?*, a definição de projeto vital destaca sua constituição na interface das dimensões pessoal e social:

Os jovens devem descobrir seus projetos vitais pessoais, com base em seus interesses e crenças. Ainda assim, suas descobertas são guiadas por outras pessoas, e os projetos vitais que eles descobrem são inevitavelmente formatados pelos valores que encontram na cultura entorno deles. O paradoxo é que o projeto vital é tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa [...] (DAMON, 2009, p. 173).

Justamente por se erigir a partir dessa dupla finalidade, ao atender desejos e anseios subjetivos e resultando em consequências para o social, Damon (2009) afirma que os projetos vitais são elaborados no campo da ética. Sua construção está entrelaçada a sistemas de valores e está intrinsecamente ligada à constituição da identidade do sujeito que o elabora. O autor evidencia que suas análises estão focadas nos projetos vitais nobres, que impactam

positivamente no social, porém existem também projetos vitais antissociais ou ignóbeis, que se desenvolvem “[...] visando metas destrutivas contra o interesse de alguns ou da sociedade [...]” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 12). Damon (2009) cita como exemplos de projetos vitais antissociais o massacre ocorrido em 1998 na *Columbine High School*, orquestrado por dois adolescentes no Colorado/EUA. O autor, ainda identificando este tipo de projeto vital, acrescenta que “ao longo da história, tiranos mataram pessoas injustamente em nome de princípios supostamente mais elevados” (DAMON, 2009, p. 59). No entanto, por suas características destrutivas, não perduram no tempo. Já os projetos vitais nobres se caracterizam pela sua estabilidade⁴, decorrente do grande comprometimento que se tem para com eles, tanto nos bons momentos, em que “dota a pessoa de felicidade”, quanto nos momentos ruins, em que a torna “resiliente” (DAMON, 2009, p. 52).

O projeto vital aparece como um elemento imbuído de grande potencial para o desenvolvimento dos jovens, pois está associado à construção de sentido, de um propósito para a vida. Damon (2009) afirma que os projetos vitais podem enraizar-se a partir de diferentes conjuntos de valores e áreas do conhecimento, e exige a articulação entre distintos agentes que constituem a estrutura de apoio social que, por sua vez, propicia aos jovens elaborarem seus próprios projetos.

Para tanto, a fórmula apresentada por Damon é incentivar os jovens e contribuir para que construam seus PV para reduzir a crescente apatia diante da vida, diagnosticada em pesquisas empíricas com norte-americanos, que apresentaram “falta de rumo” e falta de “interesse pelos papéis sociais adultos” (DAMON, 2009, p. 52).

O projeto vital se apresenta como uma solução para esse cenário, que têm afetado os jovens por todo o mundo. Arantes (2020) passou a se interessar por essa discussão acerca do PV como forma de problematizar soluções para o “vazio existencial” e falta de perspectiva futura vivenciada pelos jovens. No Brasil, a categoria “nem-nem”⁵, que se refere ao jovem que nem estuda e nem trabalha é representativa deste fenômeno.

Mas, como uma fase tão conturbada do desenvolvimento humano pode ser propícia para edificar os PV? Mudando o conceito de adolescência! Pois, se a adolescência não for reduzida a uma fase atribulada e negativa da vida do sujeito e passar a ser considerada uma fase de

⁴ Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) afirmam ser importante não confundir estabilidade com estagnação, pois os projetos vitais não são estanques e pré-definidos, ao contrário, são dinâmicos e podem ser reconduzidos para novos caminhos ao longo do seu desenvolvimento.

⁵ Damon (2009) afirma que o uso dessa categoria, que no Brasil foi traduzida como “Jovens nem-nem”, está ligado ao estudo realizado pelo governo britânico, divulgado a partir do relatório nacional que cunhou o termo *Jovens NEETS - Not in Education, Employment or Training*.

possibilidades, ela poderá contribuir para a edificação do Projeto de Vida. Com os estudos dos psicólogos Jean Piaget e Erik Erikson, a adolescência tem sido considerada a fase do desenvolvimento que apresenta as condições necessárias para a construção de PV (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015). Por isso, os estudos sobre o tema estão atrelados aos pressupostos da psicologia positiva, que foca nas potencialidades e virtudes do sujeito, contrapondo-se à vertente psicológica que compreende a adolescência como a fase de desenvolvimento mais problemática, meramente permeada por conflitos e dificuldades. A visão positiva fornece a possibilidade de vivenciar a adolescência de modo saudável, partindo da identificação dos “elementos-chave motivadores da felicidade humana” (DAMON, 2009, p. 48).

Mas, assim como não há consenso para definir a adolescência, definir Projeto de Vida também é uma tarefa desafiadora. Aparentemente, o que faz as definições serem variadas é o perfil teórico dos pesquisadores.

No Brasil, há uma predominância de explorações qualitativas, utilizando diários de adolescentes, entrevistas e questões específicas que permitem entender como alguns jovens constroem seu PV, mas são inviáveis para aplicação com grande número de adolescentes, como fazem as pesquisas internacionais que, em sua maioria, são quantitativas e possibilitam associar o PV com outras variáveis (VIEIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2020; WINTERS *et al.*, 2018).

Apesar das dificuldades e discrepâncias na definição do PV, há aspectos em comum em todos os estudos dessa temática, que foram elencados por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015, p. 288), sendo eles: “(a) fases do desenvolvimento; (b) sentido da vida; (c) contexto cultural; e (d) inclusão do outro”. O primeiro aspecto aponta que a construção do PV é permeada por todas as fases do desenvolvimento humano: se inicia na infância com o convívio familiar e social; na adolescência, ganha estrutura e condições cognitivas, afetivas e morais para se desenvolver e envolve, por fim, toda a fase adulta, por se projetar para o futuro. O segundo aspecto carrega a valoração do PV e autorregulação do sujeito que, ao determinar rumos para sua vida a partir da sua vontade, prioriza alguns elementos em detrimento de outros. O terceiro aspecto indica que todos os autores, mesmo em graus diferentes, consideram a interferência do contexto social, cultural, econômico e histórico na construção do PV. E o último aspecto envolve o compromisso social ou antissocial do PV (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Analisando a definição dada pela BNCC (BRASIL, 2018b) ao Projeto de Vida, é possível perceber a existência de todos esses aspectos e, principalmente, a influência da teoria de William Damon. Tem-se aí a importância do PV para os adolescentes. Todavia, questiona-

se o seguinte: como um tema do campo da psicologia virou o “carro-chefe” da última reforma educacional?

O Projeto de Vida na Reforma Educacional

O PV não foi o “carro-chefe” dessa última reforma educacional desde o início das movimentações para a construção da base curricular, mas passou a ter importância central na versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018b).

Há indícios do Projeto de Vida no âmbito educacional nacional desde 1998, no Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), relatado pela Guiomar Namó de Mello (1998) que, na ocasião, era conselheira nacional da educação. O Parecer expôs a necessidade de o Ensino Médio ser constituído por uma sólida formação geral fundamentada em competências, para que os alunos pudessem desenvolver com autonomia seus PV.

No Parecer nº. 15 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Mello (1998) explica que o PV não é definido apenas por características pessoais, mas muito mais pelas condições materiais da família, que podem antecipar ou adiar o projeto do jovem. Por isso, dar continuidade aos estudos ou ingressar em uma profissão é uma dúvida para muitos jovens, cabendo à escola a responsabilidade de conciliar o ensino propedêutico e a habilitação profissional, por mais difícil que seja essa tarefa (MELLO, 1998). Porém, essa explanação não ocupou espaço e centralidade nos documentos posteriores. A Resolução nº. 3 de 1998 (BRASIL, 1998), que instituiu as DCNEM, gerada após o Parecer do CNE, não cita nenhuma vez o PV.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) (BRASIL, 2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio (BRASIL, 2002), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) (BRASIL, 2006), no Parecer das novas DCNEM de 2012 (LIMA, 2011) e na primeira e segunda versão da BNCC (BRASIL, 2015; 2016a), há tímidas e descontínuas menções ao projeto de vida articulado ao Ensino Médio.

Nos PCN (BRASIL, 2000), o PV deve ser construído pelo aluno a partir das articulações dos conhecimentos filosóficos com as produções culturais, e adquire maior valor quando contextualizado e projetado na comunidade⁶. Nos PCN+ (BRASIL, 2002) é notável a

⁶ Nos PCN o PV é mencionado apenas duas vezes na parte específica da área de Ciências Humanas e suas tecnologias ao explorar as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos conhecimentos de Filosofia. A primeira ocorrência destaca que a articulação dos conhecimentos filosóficos com as produções culturais é uma

RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. e-ISSN: 1982-5587
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>

contradição no trato do PV: enquanto na área de Ciências Humanas e suas tecnologias é reforçada a importância da contextualização para ampliar o significado do PV, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias o PV é dado como elemento já edificado pelo aluno que precisa ser respeitado⁷. Nas OCN (BRASIL, 2006), o PV teve seu espaço reduzido e foi tratado como elemento que faz os estudantes desenvolverem diferentes percepções sobre a disciplina de Educação Física⁸. No Parecer (LIMA, 2011) que precede as DCN de 2012, o PV aparece como ponto fundamental para ampliar a permanência e o sucesso dos jovens na trajetória escolar⁹.

Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), o PV aparece como direcionamento pessoal e comunitário que precisa ser elaborado individualmente de acordo com a vocação do aluno. Na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016a), o PV ganha o papel de eixo de formação, que, junto com o pensamento crítico, é capaz de contribuir para que o jovem assuma seu papel de protagonista e projete expectativas futuras frente sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Os eixos intitulados (1) *Pensamento crítico e projeto de vida* e (2) *Intervenção no mundo natural e social* ganharam maior destaque no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, porque se esperava dos jovens uma atitude questionadora e protagonismo sobre si e frente às questões sociais.

Por mais que essa perspectiva se aproxime da apresentada na versão final da BNCC (BRASIL, 2018b), o PV ainda não havia se fortificado como eixo central ou princípio norteador do Ensino Médio, como pode ser notado pelo relatório produzido pelo Consed e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que sistematiza o posicionamento dos Seminários Estaduais. Nesse material, foi sugerido interpretar os quatro eixos (a) Pensamento crítico e projeto de vida; (b) Intervenção no mundo natural e social; (c) Letramento e capacidade de aprender; e (d) Solidariedade e Sociabilidade, como pilares da educação, sendo

possibilidade de auxiliar o aluno a compreender a realidade cotidiana, interpretando as contradições entre o cognitivo, as expectativas morais, as possibilidades expressivas e as valorações, contribuindo para a construção do seu PV. A segunda faz menção à contextualização dos conhecimentos filosóficos nos planos pessoal, social, político, histórico e cultural, enfatizando que auxilia o aluno a compreender seu posicionamento e a “descobrir” que seu PV se torna mais significativo quando projetado na comunidade local, regional, nacional ou mundial (BRASIL, 2000).

⁷ Os PCN+ consideram que o respeito ao contexto se deve pela existência de jovens que “[...] possuem projetos de vida, histórias pessoais e escolares” (BRASIL, 2002, p. 120, grifo nosso).

⁸ Nas OCN o PV é citado uma vez. É considerado elemento que faz com que os jovens interpretem a Educação Física de diferentes formas: tempo de relaxamento, espaço de encontro com amigos, possibilidade de realizar práticas de lazer, momento de ócio etc. (BRASIL, 2006).

⁹ O Parecer expõe a necessidade de adotar procedimentos educacionais que se relacionem melhor com o PV e estabelece que cabe às escolas, durante o desenvolvimento de seus projetos político-pedagógicos, se debruçarem sobre questões que ressignifiquem a articulação entre interesses pessoais, PV e experiência escolar, para tornar o espaço escolar mais acolhedor para a juventude (LIMA, 2011).

conveniente mencioná-los no texto introdutório, sem necessidade do cruzamento com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada área de conhecimento (CONSED; UNIDME, 2016).

Os quatro eixos não apareceram como pilares nas versões posteriores da BNCC (BRASIL, 2018a; 2018b), mas, de certo modo, estão embutidos nas 10 competências gerais para a Educação Básica que reorganizaram as versões seguintes do documento. Em especial, a competência 6 é a mais atrelada ao PV, prevendo que os estudantes precisam aprender a administrar e planejar sua própria vida, com liberdade e autonomia. Por conseguinte, é preciso refletir sobre desejos e objetivos, organizar e estabelecer metas e perseguir sonhos, com esforço e autoconfiança. Isso tudo aliado com responsabilidade e consciência crítica, portanto, é preciso que os jovens desenvolvam habilidades para valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais, incluindo a compreensão do mundo do trabalho, seus impactos na sociedade e o exercício da cidadania (NOVA ESCOLA, 2018).

Apesar desse ganho que o PV adquiriu com as competências, ele ainda não aparece como eixo central na versão da BNCC para a etapa do Ensino Médio divulgada em abril de 2018 e entregue pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao CNE: foi só na versão homologada em dezembro de 2018 que o PV ganhou maior amplitude. A partir daí, em torno dele se deve organizar todas as práticas escolares, pois passa a ser o eixo central de toda e qualquer ação educacional. A BNCC, na versão final (BRASIL, 2018b), evidencia seu entendimento de que a escola tem a responsabilidade de acolher os jovens e de assumir o compromisso com sua formação integral, trabalhando para que sejam capazes de consolidar e construir conhecimentos, representações e valores justos, éticos e cidadãos, que culminem em decisões a serem tomadas ao longo da vida, contribuindo para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

O que aconteceu entre a edição de abril e a de dezembro de 2018 que fez o PV ocupar esse posto de princípio norteador do Ensino Médio?

No dia 03 de abril de 2018, o MEC entregou o texto da BNCC (BRASIL, 2018a) do Ensino Médio para o CNE, que organizou uma Comissão Bicameral para estudar a proposta, realizando audiências públicas de caráter consultivo para subsidiar e contribuir com a elaboração da normativa que instituiu a BNCC do Ensino Médio. Foram realizadas cinco audiências, uma por região do país, contando com participação de órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, alguns convidados pelo próprio CNE, além do

público geral interessado, que pôde preencher um formulário eletrônico e enviar propostas (SOARES NETO, 2018).

As 96 contribuições (BRASIL, 2018c) consultivas recebidas pelo CNE foram diversas, oscilando entre contrárias e favoráveis. De modo geral, os contrários denunciam o ataque da proposta ao direito constitucional dos estudantes e o esvaziamento de conhecimentos ao priorizar uma educação instrumental, alertam para a padronização curricular que afeta as características específicas de cada região, apontam a desarticulação da BNCC com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as DCN, repudiam a mercantilização da educação, pedem revogação da Lei nº. 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) e maior articulação do MEC com as instituições superiores e associações científicas para que a reforma educacional seja democrática e coerente. Nesse grupo, temos Universidades e Institutos Estaduais e Federais, Sindicatos de professores, Associações de Pós-Graduação, de Geógrafos, de Físicos, de cientistas, alguns integrantes e ex-integrantes do CNE, entre outros (BRASIL, 2018c).

Já os favoráveis destacam o compromisso da BNCC (BRASIL, 2018a) com a formação para a cidadania e para o protagonismo juvenil, valorizam a expansão da carga horária do Ensino Médio e a organização por competências, dando enfoque principalmente às habilidades socioemocionais, sugerem mais afinidade com a preparação para o mundo do trabalho, apontam o cooperativismo como solução prática para a promoção do protagonismo dos estudantes na escola, solicitam liberdade das escolas para ofertarem os itinerários formativos, apresentam estudos e pesquisas que valorizam a integração e a inovação curricular do Ensino Médio, rechaçam o formato tradicional de aulas (que deve ser substituído pelas metodologias ativas), reforçam a importância do PV e indicam que ele deve ser um componente curricular presente em todas as séries do Ensino Médio. Nesse grupo, temos Associações de escolas particulares, religiosas e de cooperativas, Organizações não-governamentais, Centros de tecnologia e computação, entre outros (BRASIL, 2018c).

Para responder à questão supracitada, convém destacar dois fatores. Primeiro, o escancaramento da atuação do campo econômico nos debates educacionais, fazendo com que, entre abril e dezembro, a mobilização para discussão e contribuição com a BNCC se expandisse para além de debates entre professores, gestores e técnicos da educação. Segundo, a articulação nacional que o debate ganhou nesse período, enveredando a possibilidade de expansão de experiências até então desenvolvidas de forma isolada em determinados estados ou regiões do país.

Relação do campo econômico com o educacional

No campo da educação informal e dos movimentos sociais, o termo Projeto de Vida é mais antigo, como afirmam Alves e Oliveira (2020): há registros de discussões na Constituinte de 1988. No âmbito internacional, desde a Conferência de Jomtien de 1990 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), há correlação entre PV e Ensino Médio. Posteriormente, publicações do Banco Mundial, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também recomendaram que o PV funcionasse como fio condutor da educação da juventude (ALVES; OLIVEIRA, 2020). As autoras Alves e Oliveira (2020) sistematizaram as publicações desses organismos multilaterais com recomendações para o Ensino Médio brasileiro, todas muito semelhantes à BNCC (BRASIL, 2018b).

O mais interessante é observar que a partir daí ampliaram-se as incidências de projetos educativos para o Ensino Médio promovidos por institutos vinculados ao campo econômico, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Pesquisas sobre Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, como as realizadas pela Fundação Lemann com apoio do Movimento Todos pela Educação, passaram a subsidiar a revisão da BNCC (BRASIL, 2018a).

Em maio de 2018, o Itaú Social, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, organizou um ciclo de debates sobre a implementação da BNCC, destacando a importância de habilidades socioemocionais, como persistência, disciplina e foco, para auxiliar a escolha profissional dos jovens. Como apontou Emílio Munaro (2018), diretor de desenvolvimento global do Instituto Ayrton Senna, em entrevista para o Interprograma do Canal Futura, intitulado Faz a Diferença: “Hoje 66% das crianças que estão em idade escolar não sabem que profissão terão daqui 20 anos, a única forma que nós temos de administrar essa situação é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais” (MUNARO, 2018).

O Instituto Ayrton Senna, durante o período de audiência pública do CNE, encaminhou por meio do seu Consultor em Educação, Antônio Neto, um relatório de experiência sobre a implementação do ensino integral no Colégio Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro, mostrando os bons resultados obtidos por esta instituição/modelo. Tal modelo centralizou esforços no desenvolvimento pleno dos jovens, dando importância à integração da dimensão cognitiva à socioemocional, definindo uma matriz baseada em competências. O currículo integrou as áreas de conhecimento com 4 núcleos (Projeto de Vida; de intervenção; de pesquisa; e estudos orientados), e dedicou 30% da carga horária escolar para o desenvolvimento de

projetos. Conectou, também, a educação com o mundo do trabalho, formou professores para trabalharem com metodologias ativas, envolvendo participação dos alunos no processo de ensino e aprendizado, e organizou reuniões pedagógicas para planejamento (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018).

O ICE, desde 2003, ano de sua criação, tem como foco o jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Esse Instituto pernambucano é um dos pioneiros desse novo modelo de educação com ênfase no PV. Ele criou um Modelo considerado inovador, denominado Escola da Escolha, que possui materiais didáticos sobre PV que foram adotados por algumas escolas brasileiras antes do debate sobre a construção de uma base comum curricular. O Modelo envolve expansão do tempo de permanência na escola, oferecendo aos jovens uma educação em tempo integral, e a gestão escolar funciona por meio de parceria público-privada. As experiências desenvolvidas pelo ICE são citadas em materiais produzidos por órgãos multilaterais como exemplos a serem seguidos. Quanto ao Projeto de Vida presente no Modelo Escola da Escolha, ele é tanto eixo orientador quanto componente curricular, que tem como objetivo estimular os jovens a transformar sonhos em metas para direcionarem suas vidas. As contribuições do ICE foram feitas por Alberto Toshikitse Chinen (conselheiro superior) e Vagner Bacarim (consultor pedagógico), que participaram dos eventos para discussão da BNCC (BRASIL, 2018a) para o Ensino Médio.

No início de 2018, a Fundação Lemann publicou uma análise de entrevistas realizadas em 2014 com 126 pessoas – entre eles jovens egressos do Ensino Médio público com notas acima da média nacional no ENEM, empregadores, professores universitários e outros agentes da sociedade civil envolvidos com educação – para compreender o papel da escola na concretização do PV dos jovens e subsidiar a construção da BNCC. O relatório ressaltou o descompasso entre o que é ensinado e o que é exigido na vida pós-escola; os maiores destaques evidenciaram dificuldades na área de linguagens e de matemática. Na comunicação, destacou-se problemas de interpretação de textos, dificuldades de escrita de textos simples utilizados no dia a dia, e dificuldades de expressão oral de ideias e argumentos. No raciocínio lógico e resolução de problemas, destacou-se dificuldades para conectar e encadear as ideias, ausência de domínio de conteúdos e conceitos básicos de matemática, como representação gráfica, e dificuldades para lidar com questões financeiras pessoais e profissionais. Assim, a proposta da fundação é modificar a abordagem curricular, pois o programa conteudista não desperta interesse dos jovens. A sugestão é de que a nova abordagem seja atrativa para os alunos, aliando

competências, conteúdos e habilidades, entre elas as socioemocionais (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018).

Após as audiências de caráter consultivo realizadas pelo CNE, o resultado foi a aprovação da BNCC em dezembro de 2018 com alterações na redação, conforme já comentado. Um ano depois ocorreu o lançamento de um edital do PNLD para escolha dos livros didáticos, e dentre eles, livros específicos para Projeto de Vida, o que contribuiu para que os estados definissem em seus referenciais curriculares o PV como um novo componente curricular.

Projeto de Vida: para além de princípio norteador, um componente curricular

O edital de convocação nº. 03/2019 (PNLD 2021 – Ensino Médio) foi organizado dividindo as obras didáticas em 5 objetos: o primeiro trata dos livros sobre Projetos Integradores e Projeto de Vida destinados aos estudantes e professores do Ensino Médio (BRASIL, 2019). Esse edital foi o primeiro com essa configuração e com essa abordagem temática. Por ser uma nova proposta, é surpreendente o grande número de obras inscritas e aprovadas para PV: no total, são 24 obras de 15 editoras diferentes (BRASIL, 2019). Para o referencial curricular do Amazonas, o fato de o PV possuir amparo do PNLD foi um grande indicativo de que este deveria ser adotado como ponto comum entre as unidades curriculares ofertadas no Ensino Médio e se constituir como disciplina (AMAZONAS, 2021).

Contudo, não foi só o PNLD que influenciou a constituição do PV como novo componente curricular. A *Frente Currículo e Novo Ensino Médio* do Consed elaborou um documento intitulado *Orientações para Elaboração e Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos*, recomendando que: “[...] o Projeto de Vida seja trabalhado simultaneamente como componente curricular e de forma transversal ao cotidiano” (CONSED, 2019). Ou seja, o PV, além de eixo central do Novo Ensino Médio permeando todas as ações educacionais, como consta na BNCC (BRASIL, 2018b), também pode ser uma nova disciplina, e para tanto precisará de tempo, espaço, planejamento e professores.

A partir de todo o escopo de discussões sobre o Projeto de Vida, da aprovação de obras didáticas específicas e dessa recomendação do Consed para que o PV ocupe espaço como componente curricular do Ensino Médio, todos os referenciais curriculares estaduais¹⁰ acataram

¹⁰ Foram analisados Referenciais curriculares, deliberações ou materiais de formação de professores dos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Não foi analisado nenhum documento dos seguintes estados, por não estar disponível na internet no período de pesquisa: Alagoas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima e Sergipe.

o PV nesses dois vieses: eixo transversal, perpassando todo o currículo do Ensino Médio, e componente curricular obrigatório dos Itinerários Formativos, presente nas três séries do Ensino Médio.

A definição de PV nos referenciais curriculares segue a apresentada no documento do Consed, algumas inclusive com cópia literal da primeira frase da seguinte citação (e, na maioria dos casos, sem referenciar o documento do Consed):

O Projeto de Vida é um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Trata-se de um percurso de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus interesses, desejos e aspirações, reconhecem e desenvolvem suas potencialidades e estabelecem estratégias e metas para alcançar os próprios objetivos. Um processo educativo que permite aos sujeitos constituírem trajetórias singulares, na medida em que os apoia a fortalecer sua identidade, bem como articular seus valores, circunstâncias e projeções, para que atinjam a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem (CONSED, 2019, p. 40).

Como se vê, o PV é um trabalho pedagógico para desenvolver a capacidade de dar sentido às ações; é um percurso de planejamento; é um processo educativo; deve se relacionar com perspectivas futuras em diversos âmbitos, não podendo ser estritamente voltado para o profissional; precisa fazer refletir sobre o ser humano que deseja se tornar, a vida que aspira ter e a diferença que quer fazer no mundo; deve ser um espaço para apoio do estudante, em que ele consiga identificar suas motivações, materializar suas aspirações e planejar como alcançá-las (CONSED, 2019).

Por isso, todos os referenciais analisados deixam evidente que não se trata de oferecer apoio psicológico ou determinar as escolhas dos estudantes, mas de orientá-los para que possam fazer escolhas no âmbito escolar e na carreira, para definirem o Itinerário Formativo que vão seguir durante o Ensino Médio e a profissão futura. Além dos professores da nova disciplina, há a possibilidade de tutores ou mentores para realizarem atendimentos individualizados aos jovens (CONSED, 2019), o que demandaria mais profissionais dentro da instituição educacional, mas, infelizmente nenhum documento indica aumento dos investimentos para a educação. Considerando o cenário de redução neste campo, já que está em vigor a Emenda Constitucional nº. 95/2016 (BRASIL, 2016b), que congela os gastos primários do Estado por 20 anos, é previsível que as instituições terão que se adaptar com os recursos que já possuem

para atender as novas demandas. Dito isso, a recomendação dada pelo Consed é fazer parcerias com organizações da sociedade civil.

Conclusão

É inegável a centralidade que o Projeto de Vida ganhou no Novo Ensino Médio, posto que exerce, ao mesmo tempo, a função de princípio norteador e de componente curricular. Atravessa, portanto, todo o Ensino Médio, tanto na parte da Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos.

Todavia, dada a sua importância, é possível verificar que as definições presentes nos documentos são ainda vagas e polissêmicas; como destacado, tais indefinições podem ser identificadas nos próprios documentos da educação. O PV, além de eixo central de todo o Ensino Médio, também é considerado tema transversal da Formação Geral Básica e unidade curricular específica e obrigatória dos Itinerários Formativos.

Essas alterações, que resultaram na configuração final do texto da BNCC (BRASIL, 2018b) e nos referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos, se deram a partir da instituição da Comissão Bicameral, criada pelo CNE, para estudar a proposta educacional contida nesse documento. A partir da análise do conteúdo das 96 contribuições documentadas, é possível fazer uma divisão em dois grupos. Um deles se posicionou criticamente ao novo projeto educacional por identificar o esvaziamento de conteúdos, tornando o ensino instrumental. E o outro grupo posicionou-se favoravelmente às alterações do Ensino Médio. Se compararmos o texto da terceira versão entregue ao CNE em abril de 2018 (BRASIL, 2018a) e o texto homologado em dezembro do mesmo ano (BRASIL, 2018b), verifica-se que foi em torno dos interesses desse segundo grupo que as alterações foram mais expressivas.

Tais contribuições reforçavam as prerrogativas acerca da formação para a cidadania, do desenvolvimento do protagonismo juvenil e incentivo para a preparação para o trabalho, ancorados principalmente nas habilidades emocionais e no emprego das metodologias ativas. Nessa perspectiva, fica evidente a vinculação das discussões do campo educacional ao discurso do campo econômico, que apontam o empreendedorismo e a parceria público/privado como caminhos para o Novo Ensino Médio, supostamente mais articulado ao cotidiano do aluno e promotor da sua autonomia, ao se intitular a “escola da escolha”.

O discurso em torno da necessidade de promover uma reforma no Ensino Médio tinha como um dos argumentos a redução do número de disciplinas; contraditoriamente, a reforma

se efetiva aumentando o número de componentes curriculares ao atribuir este status ao PV. Isso implica na definição de conteúdo e carga horária específica, porém, as análises dos referenciais estaduais apontam que os conteúdos a serem tratados neste componente já são abordados por outros componentes curriculares, sobretudo nas disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais.

Há, na BNCC, uma recorrente afirmação da importância da formação integral do ser humano, mas que é questionável, pois os itinerários compõem a parte não obrigatória, ou seja, dependerá da escolha do estudante, o que pode resultar em uma formação parcial. O argumento se constrói em torno da afirmação de que as escolhas dos alunos se darão a partir dos pilares que compõem o seu Projeto de Vida, no entanto sabemos que a própria realidade pode conformá-lo. Entre os alunos de baixa renda, por exemplo, que buscam se inserir precocemente no mercado de trabalho, as escolhas podem ser relacionadas diretamente às necessidades econômicas, o que pode nos levar a um Novo Ensino Médio que não é tão novo assim, já que seus resultados podem se aproximar muito da velha educação tecnicista em que a dimensão da formação técnica se sobrepõe à formação humanista, tão necessária para a formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALVES; M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, 2020.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Manaus: SEED, 2021.

ARANTES, V. A. *et al.* Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, Porto, n. 23., maio/ago. 2016.

ARANTES, V. Projeto de Vida e Educação em Valores. [Entrevista concedida a Iungo]. **Live Iungo Convida: Projetos de Vida**. Abril, 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/projeto-de-vida-e-educacao-em-valores>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN): Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino médio.** Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão preliminar. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** segunda versão. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão homologada. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** terceira versão. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições das audiências públicas da BNCC etapa ensino médio.** 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=70301>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação–Geral dos Programas do Livro. **Edital de Convocação Nº 03/2019 – CGPLI. PNLD 2021**. Brasília: MEC, CGPLI, 27 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021: projetos integradores e projeto de vida**. Brasília: MEC, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). UNIDIME. **Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Unidme sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Recomendações e Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos**. Brasília, 2019.

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

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, Stanford, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens**. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio: Contribuições do Instituto Ayrton Senna**. 13 set. 2018.

LIMA, J. F. (Relator). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 05, de 04 de maio de 2011. Brasília: CEM, 2011.

MELLO, G. N. (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer técnico da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/1998. Brasília: CEB, 01 jun. 1998.

MUNARO, E. Ciclo de Debates 2018: BNCC. [Entrevista concedida a Itaú Social]. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TdohaOvbJxY>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: aprenda tudo sobre as competências Gerais**. 2018.

SOARES NETO, J. J. (Relator). **Parecer técnico do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação n. 15, de 4 de dezembro de 2018**. Brasília: CNE, 04 dez. 2018.

VIEIRA, G. P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Projetos de Vida na Adolescência: uma revisão sistemática da literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 13, n. 3, 2020.

WINTERS, C. *et al.* Desenvolvimento Juvenil Positivo e projeto de vida: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Cadernos de Educação: reflexões e debates**, São Paulo, v. 17, n. 35, jul./dez. 2018.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Não se aplica.

Financiamento: Não se aplica.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados e material: Todos os materiais utilizados são de acesso público.

Contribuições dos autores: Ambas as autoras fizeram levantamento e análise dos materiais citados, escreveram e revisaram o artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

