

EL PROYECTO DE VIDA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO

THE LIFE PROJECT IN THE NEW HIGH SCHOOL



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



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

Cómo hacer referencia a este artículo:

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. El proyecto de vida en la Nueva Escuela Secundaria. **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>



| **Presentado en:** 15/02/2022
| **Revisiones requeridas en:** 02/03/2023
| **Aprobado en:** 20/04/2023
| **Publicado en:** 04/07/2023

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

¹ Universidad Estatal del oeste de Paraná (UNIOESTE), Toledo – PR – Brasil. Profesora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS). Doctorado en Educación (UEM).

² Universidad Federal de Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia – AL – Brasil. Doctorado en Ciencias Sociales.

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.

***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, faz um levantamento dos documentos norteadores desde a primeira ocorrência em 1998 até a versão homologada da BNCC. 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.*

***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.*

Introducción

El Proyecto de Vida (PV) es uno de los principios rectores de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Aunque las discusiones en torno a él se consideran nuevas, este término ya estaba presente en documentos anteriores, como la Opinión No. 15 de 1998 (MELLO, 1998), del Consejo Nacional de Educación, referente a las Directrices Curriculares Nacionales para la Escuela Media (BRASIL, 1998). Sin embargo, es con las reformas de la escuela secundaria, especialmente a partir de la Ley N.º 13.415 del 16 de febrero de 2017 (BRASIL, 2017), que modifica la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que entra con mayor efervescencia en la dimensión de la educación formal. En este campo no hay definiciones claras ni consenso sobre qué es PV.

La nueva organización curricular centrada en el PV impacta la escolarización de la juventud brasileña, ya que afecta considerablemente la organización de nuevas referencias curriculares estatales, nuevos materiales didácticos y metodologías de enseñanza. Teniendo en cuenta esto, ¿cuál es la forma de implementar el PV en el ambiente escolar? ¿Qué exigencias pretende satisfacer? ¿Cómo se configurará dentro de la organización curricular?

Frente a tales preguntas, este artículo busca inicialmente la definición del término PV, mostrando que sus discusiones están vinculadas al campo de la psicología, teniendo como uno de los autores más referenciados al psicólogo estadounidense Willian Damon, según lo inferido por los análisis de la literatura contemporánea (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; WINTERS *et al.*, 2018; VIEIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2020)³. A continuación, problematiza cómo el término entra en el campo educativo, con el objetivo de comprender este camino de inserción: el trabajo hace un relevamiento de los documentos guía desde la primera aparición en 1998 hasta el BNCC. Es importante señalar que existen cuatro versiones de BNCC, la primera de 2015 (BRASIL, 2015), la segunda de 2016 (BRASIL, 2016a), la tercera de abril de 2018 (BRASIL, 2018a) y la cuarta, homologada, de diciembre de 2018 (BRASIL, 2018b). La versión de abril es diferente de la versión de diciembre de 2018, los cambios textuales son

³ Dellazzana-Zanon y Freitas (2015) realizaron una revisión de la literatura sobre PV en la adolescencia a partir de artículos producidos entre los años 2000 y 2012. Sus estudios mostraron que, de los 22 estudios encuestados, el 22,7% no presenta una definición de PV, el 40,9% cita diferentes autores que tratan el tema, pero no llega a una definición explícita, y solo el 36,4% de los estudios lo definen de manera clara y precisa. Winters, Leite, Pereira, Vieira y Dellazzana-Zanon (2018) revisaron la literatura internacional de artículos sobre desarrollo juvenil positivo y PV y encontraron que la mitad de los artículos no presentaban una definición de PV y ninguno presentaba una definición de desarrollo juvenil positivo. Vieira y Dellazzana-Zanon (2020) hicieron una revisión sistemática de la literatura sobre PV y señalan que la investigación brasileña se produce predominantemente con metodologías cualitativas, tratando casos específicos de adolescentes.

considerables, especialmente con respecto al PV, que ha ganado un tema específico y más menciones.

En el tercer momento, destaca las interferencias del ámbito económico que apoyaron y defendieron la implementación del PV como eje central de la escuela secundaria. Finalmente, el trabajo indica cómo el PV se convierte, además de en un principio rector, en un componente curricular en las referencias curriculares estatales, especialmente después de las recomendaciones del Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed) y los libros específicos seleccionados por el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD). Este ensayo teórico concluye que en la historia de la construcción del BNCC (BRASIL, 2018b), en la comparación entre las versiones (BRASIL 2015; 2016; 2018a), se nota que el término ha ido ganando amplitud y significados polisémicos.

Definiciones de Proyecto de vida

Las discusiones en torno del PV ganaron espacio en la última reforma educativa, especialmente en la escuela secundaria. En BNCC (BRASIL, 2018b), PV se define como aquello que:

[...] los estudiantes apuntan, diseñan y redefinen por sí mismos a lo largo de su trayectoria, una construcción que acompaña el desarrollo de identidad(es), en contextos atravesados por una cultura y demandas sociales que se articulan, a veces para promover, a veces para restringir sus deseos (BRASIL, 2018b, p. 472, nuestra traducción).

En este sentido, el PV se compone de dos ámbitos, el subjetivo, inherente a la personalidad y el interés particular de cada alumno. Teniendo en cuenta que el ser humano está en constante desarrollo, también lo está PV, como elemento vivo. Y también es colectivo, porque está atravesado por otras esferas, como la social y la cultural, que interferirán, promoviendo o limitando la consecución de estos proyectos.

Además de esta definición de lo que es PV, no es posible encontrar una base teórica sobre el tema en el texto del BNCC (BRASIL, 2018b). Cabe señalar que en el campo de la psicología ha habido una tradición de debates sobre este tema desde la década de 1950, aunque no hay consenso entre los investigadores sobre su definición. En las revisiones de la literatura contemporánea sobre PV en la adolescencia, más de la mitad de los artículos científicos no presentan una definición o no definen explícitamente (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; WINTERS *et al.*, 2018; VIEIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2020). Esto es el resultado

de la dificultad para definir este constructo y las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas por los investigadores para acceder a los PV de los adolescentes (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Los artículos que presentan una definición explícita de PV tienen como mayor influencia el psicólogo estadounidense, especialista en desarrollo humano, William Damon. Su obra más conocida y referenciada en Brasil fue publicada en 2009, titulada *¿Qué quieren los jóvenes de la vida?* (DAMON, 2009). El término en inglés equivalente a PV es *purpose*, que se traduce como proyecto vital. Desde la perspectiva de los investigadores Valéria Arantes *et al.* (2016), los términos PV y proyecto vital están correlacionados, dado que ambos se refieren a propósitos, objetivos, significados o propósitos que ocupan un espacio central en la vida del sujeto.

Damon, Menon y Bronk (2003) publicaron el artículo *The Development of Purpose During Adolescence*, donde definieron el *purpose* como "una intención estable y generalizada de lograr algo que sea significativo para uno mismo y tenga consecuencias para el mundo más allá del yo" (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121, nuestra traducción). *Purpose* es un tipo de objetivo, pero con un alto grado de compromiso y responsabilidad, por lo que es estable y de gran alcance. Se refiere a la realización de un propósito que está dirigido al progreso del sujeto y, por mucho que sea una dirección personal, está imbuido de componentes externos. Un propósito legítimo de la vida no solo contribuirá al desarrollo del sujeto, porque como busca suplir sus deseos, si estos son éticos, impactará en su propia vida y en la vida del grupo del que forma parte, haciendo una diferencia en el mundo.

En el libro, *¿Qué quieren los jóvenes de la vida?*, la definición de proyecto vital destaca su constitución en la interfaz de las dimensiones personal y social:

Los jóvenes deben descubrir sus proyectos de vida personales, basados en sus intereses y creencias. Aun así, sus descubrimientos son guiados por otras personas, y los proyectos vitales que descubren están inevitablemente moldeados por los valores que encuentran en la cultura que los rodea. La paradoja es que el proyecto vital es a la vez un fenómeno profundamente personal e inevitablemente social. Se construye internamente, incluso si se manifiesta en la relación con los demás. Es el resultado de la reflexión interna, aunque también es el resultado de la explotación externa [...] (DAMON, 2009, p. 173, nuestra traducción).

Precisamente porque se erige a partir de este doble propósito, cuando se satisfacen deseos y ansias subjetivos y resultando en consecuencias para lo social, Damon (2009) afirma que se elaboran proyectos vitales en el campo de la ética. Su construcción está entrelazada con

sistemas de valores y está intrínsecamente ligada a la constitución de la identidad del sujeto que la elabora. El autor muestra que sus análisis se centran en proyectos vitales nobles, que impactan positivamente en lo social, pero también hay proyectos vitales antisociales o innobles, que desarrollan "[...] apuntando a objetivos destructivos contra el interés de algunos o de la sociedad [...]" (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 12, nuestra traducción). Damon (2009) cita como ejemplos de proyectos antisociales vitales la masacre de *Columbine High School* de 1998, orquestada por dos adolescentes en Colorado/EE. UU. El autor, aun identificando este tipo de proyectos vitales, añade que "a lo largo de la historia, los tiranos han matado injustamente a personas en nombre de principios supuestamente superiores" (DAMON, 2009, p. 59, nuestra traducción). Sin embargo, debido a sus características destructivas, no duran en el tiempo. Los proyectos vitales nobles, por otro lado, se caracterizan por su estabilidad⁴, resultado del gran compromiso que uno tiene con ellos, tanto en los buenos momentos, en los que "dota a la persona de felicidad", como en los malos momentos, en los que lo hace "resiliente" (DAMON, 2009, p. 52, nuestra traducción).

El proyecto vital aparece como un elemento dotado de un gran potencial para el desarrollo de los jóvenes, porque se asocia con la construcción de sentido, de un propósito para la vida. Damon (2009) afirma que los proyectos vitales pueden estar enraizados desde diferentes conjuntos de valores, diferentes áreas de conocimiento, y requiere la articulación entre diferentes agentes que constituyen la estructura de apoyo social que, a su vez, permite a los jóvenes elaborar sus propios proyectos.

Con este fin, la fórmula presentada por Damon es alentar a los jóvenes y contribuir a construir su PV para reducir la creciente apatía hacia la vida, diagnosticada en investigaciones empíricas con norteamericanos, que mostraron "falta de dirección" y falta de "interés en los roles sociales adultos" (DAMON, 2009, p. 52, nuestra traducción).

El proyecto vital se presenta como una solución al desinterés y la apatía que han afectado a los jóvenes de todo el mundo. Arantes (2020) se interesó en esta discusión sobre la energía fotovoltaica como una forma de problematizar las soluciones al "vacío existencial" y la falta de perspectiva de futuro que experimentan los jóvenes. En Brasil, la categoría "ni lo uno ni lo

⁴ Araújo, Arantes y Pinheiro (2020) afirman que es importante no confundir estabilidad con estancamiento, porque los proyectos vitales no son estancos y predefinidos, por el contrario, son dinámicos y pueden ser redirigidos a nuevos caminos a lo largo de su desarrollo.

otro"⁵, que se refiere a los jóvenes que ni estudian ni trabajan, es representativa de este fenómeno.

Pero ¿cómo puede una fase tan problemática del desarrollo humano conducir a la construcción del PV? ¡Cambiando el concepto de adolescencia! Porque, si la adolescencia no se reduce a una fase problemática y negativa de la vida del sujeto y se considera una fase de posibilidades, puede contribuir a la construcción de PV. Con los estudios de los psicólogos Jean Piaget y Erik Erikson, la adolescencia ha sido considerada la etapa de desarrollo que presenta las condiciones necesarias para la construcción del PV (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015). Por lo tanto, los estudios sobre PV están vinculados a los supuestos de la psicología positiva, que se centra en las potencialidades y virtudes del sujeto, en oposición al aspecto psicológico que entiende la adolescencia como la fase de desarrollo más problemática, simplemente permeada por conflictos y dificultades. La visión positiva ofrece la posibilidad de experimentar la adolescencia de una manera saludable, a partir de la identificación de los "elementos motivadores clave de la felicidad humana" (DAMON, 2009, p. 48, nuestra traducción).

Pero, así como no hay consenso para definir la adolescencia, definir PV también es una tarea desafiante. Al parecer lo que hace que las definiciones sean variadas es el perfil teórico de los investigadores.

En Brasil, predominan las exploraciones cualitativas, utilizando diarios de adolescentes, entrevistas y preguntas específicas que permiten comprender cómo algunos jóvenes construyen su PV, pero no son factibles para su aplicación con un gran número de adolescentes, al igual que la investigación internacional, que es principalmente cuantitativa y permite asociar PV con otras variables (VIEIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2020; WINTERS *et al.*, 2018).

A pesar de las dificultades y discrepancias en la definición de PV, hay aspectos en común en todos los estudios de este tema, que fueron enumerados por Dellazzana-Zanon y Freitas (2015, p. 288, nuestra traducción), todos ellos abordan/problematizan: "(a) fases de desarrollo, (b) significado de la vida, (c) contexto cultural y (d) inclusión del otro". El primer aspecto señala que la construcción del PV está impregnada de todas las fases del desarrollo humano: comienza en la infancia con la vida familiar y social, en la adolescencia adquiere estructura y condiciones cognitivas, afectivas y morales para desarrollarse e involucra toda la

⁵ Damon (2009) afirma que el uso de esta categoría, que en Brasil se tradujo como "Joven tampoco-ni", está vinculado al estudio realizado por el gobierno británico, publicado a partir del informe nacional que acuñó el término *Jóvenes Ninis - No en Educación, Empleo o Capacitación*.

fase adulta, proyectándose hacia el futuro. El segundo aspecto lleva la valoración del PV y la autorregulación del sujeto, quien, al determinar las direcciones de su vida a partir de su voluntad, prioriza algunos elementos en detrimento de otros. El tercer aspecto indica que todos los autores, aunque en diferentes grados, consideran la interferencia del contexto social, cultural, económico e histórico en la construcción del PV. Y el último aspecto tiene que ver con el compromiso social o antisocial del PV (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015).

Analizando la definición dada por BNCC (BRASIL, 2018b) sobre el PV, es posible percibir la existencia de todos estos aspectos y especialmente la influencia de la teoría de William Damon. Esta es la importancia del PV para los adolescentes. Pero ¿cómo un tema del campo de la psicología se convirtió en el "buque insignia" de la última reforma educativa?

El Proyecto de Vida en la Reforma Educativa

El PV no fue el "buque insignia" de esta última reforma educativa desde el inicio de los movimientos para la construcción de la base curricular. Sólo adquirió una importancia central en la versión aprobada del BNCC (BRASIL, 2018b).

Hay indicios de PV en el ámbito educativo nacional desde 1998, en el Dictamen sobre las Directrices Curriculares Nacionales de la Escuela Media (DCNEM), informado por Guiomar Namó de Mello (1998), quien en ese momento era consejero nacional de educación. El Dictamen expuso la necesidad de que la Escuela Secundaria esté constituida por una sólida formación general basada en competencias, para que los estudiantes puedan desarrollar su PV de forma autónoma.

En el Dictamen No. 15 del Consejo Nacional de Educación (CNE), Mello (1998) explica que el PV no se define solo por las características personales, sino mucho más por las condiciones materiales de la familia, que pueden anticipar o posponer el PV de los jóvenes. Por lo tanto, continuar los estudios o ingresar a una profesión es una dicotomía para muchos jóvenes, y la escuela es responsable de conciliar la enseñanza propedéutica y la calificación profesional, sin importar cuán difícil pueda ser esta tarea (MELLO, 1998). Sin embargo, esta explicación no ocupó espacio y centralidad en documentos posteriores. Resolución No. 3 de 1998 (BRASIL, 1998), que establece el DCNEM, generado después de la Opinión del CNE, no menciona el PV ni una sola vez.

En los Parámetros Curriculares Nacionales para la Escuela Media (PCN) (BRASIL, 2000), en las Directrices Educativas Complementarias a los Parámetros Curriculares

Nacionales (PCN+) de la Escuela Media (BRASIL, 2002), en las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Escuela Secundaria (OCN) (BRASIL, 2006), en el Dictamen del nuevo DCNEM de 2012 (LIMA, 2011) y en la primera y segunda versión del BNCC (BRASIL, 2015; 2016a), hay menciones tímidas y discontinuas del proyecto de vida articulado a la Escuela Secundaria.

En el PCN (BRASIL, 2000), el PV debe ser construido por el estudiante a partir de las articulaciones del conocimiento filosófico con las producciones culturales, y adquiere mayor valor cuando se contextualiza y proyecta en la comunidad⁶. En el PCN+ (BRASIL, 2002) la contradicción en el tratamiento del PV es notable: mientras que en el área de Ciencias Humanas y sus tecnologías se refuerza la importancia de la contextualización para ampliar el significado de PV, en el área de Ciencias Naturales, Matemáticas y sus tecnologías el PV se da como un elemento ya construido por el estudiante que necesita ser respetado⁷. En las OCN (BRASIL, 2006) el PV tuvo su espacio reducido y es tratada como un elemento que hace que los estudiantes desarrollen diferentes percepciones sobre la disciplina de Educación Física⁸. En el Dictamen (LIMA, 2011) que precede a la DCN de 2012, el PV aparece como un punto fundamental para ampliar la permanencia y el éxito de los jóvenes en la trayectoria escolar⁹.

En la primera versión de la BNCC (BRASIL, 2015), el PV aparece como una dirección personal y comunitaria que necesita ser elaborada individualmente de acuerdo con la vocación del estudiante. En la segunda versión del BNCC (BRASIL, 2016a), el PV gana el papel de eje formativo, que junto con el pensamiento crítico es capaz de contribuir a que el joven asuma su papel de protagonista y proyecte expectativas frente a su vida personal, académica y profesional. Los ejes titulados (1) Pensamiento crítico y proyecto de vida y (2) Intervención en

⁶ En el PCN el PV se menciona sólo dos veces en la parte específica del área de Humanidades y sus tecnologías a la hora de explorar las competencias y habilidades a desarrollar en el conocimiento de la Filosofía. La primera ocurrencia destaca que la articulación del conocimiento filosófico con las producciones culturales es una posibilidad para ayudar al estudiante a comprender la realidad cotidiana, interpretando las contradicciones entre las expectativas cognitivas, morales, las posibilidades expresivas y las valoraciones, contribuyendo a la construcción de su PV. El segundo menciona la contextualización del conocimiento filosófico a nivel personal, social, político, histórico y cultural, enfatizando que ayuda al estudiante a comprender su posición y a "descubrir" que su PV se vuelve más significativo cuando se proyecta en la comunidad local, regional, nacional o mundial (BRASIL, 2000).

⁷ El PCN+ considera que el respeto por el contexto se debe a la existencia de jóvenes que "[...] **tienen** proyectos de vida, historias personales y escolares" (BRASIL, 2002, p. 120, énfasis añadido, nuestra traducción).

⁸ En el OCN PV se menciona una vez. Se considera un elemento que hace que los jóvenes interpreten la Educación Física de diferentes maneras: tiempo de relajación, espacio de encuentro con amigos, posibilidad de realizar prácticas de ocio, tiempo libre, etc. (BRASIL, 2006).

⁹ La Opinión expone la necesidad de adoptar procedimientos educativos que estén mejor relacionados con el PV y establece que corresponde a las escuelas, durante el desarrollo de sus proyectos político-pedagógicos, abordar cuestiones que resignifiquen la articulación entre intereses personales, PV y experiencia escolar, para hacer que el espacio escolar sea más acogedor para los jóvenes (LIMA, 2011).

el mundo natural y social, ganaron mayor protagonismo en la Escuela Secundaria en relación con la Escuela Primaria, porque se esperaba que los jóvenes tuvieran más actitud cuestionadora y protagonismo sobre sí mismos y frente a los problemas sociales.

Por mucho que esta perspectiva se acerque a la presentada en la versión final del BNCC (BRASIL, 2018b), el PV aún no se había fortalecido como eje central o principio rector de la escuela secundaria, como lo puede señalar el informe producido por Consed y el Sindicato Nacional de Directores Municipales de Educación (Undime), que sistematiza el posicionamiento de los Seminarios Estatales. En este material, se sugirió interpretar los cuatro ejes (a) Pensamiento crítico y proyecto de vida, (b) Intervención en el mundo natural y social, (c) Alfabetización y capacidad de aprender y, (d) Solidaridad y sociabilidad, como pilares de la educación, siendo conveniente mencionarlos en el texto introductorio, sin necesidad de cruzarse con los objetivos de aprendizaje y desarrollo en cada área de conocimiento (CONSED; UNIDME, 2016).

Los cuatro ejes no aparecieron como pilares en las versiones posteriores de la BNCC (BRASIL, 2018a; 2018b), pero, en cierto modo, están incrustados en las 10 competencias generales para la Educación Básica que reorganizaron las siguientes versiones del documento. En particular, la competencia 6 es la más vinculada al PV, prediciendo que los estudiantes necesitan aprender a gestionar y planificar sus propias vidas, con libertad y autonomía. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los deseos y metas, organizar y establecer metas y perseguir sueños, con esfuerzo y confianza en uno mismo. Todo ello, con responsabilidad y conciencia crítica, por tanto, es necesario que los jóvenes desarrollen habilidades para valorar la diversidad de conocimientos y experiencias culturales, incluyendo la comprensión del mundo del trabajo, sus impactos en la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía (NOVA ESCOLA, 2018).

A pesar de esta ganancia que el PV adquirió con las competencias, todavía no parece ser un eje central en la versión BNCC para la etapa de secundaria lanzada en abril de 2018 y entregada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) al CNE: fue solo en la versión aprobada en diciembre de 2018 que el PV ganó mayor amplitud. A partir de ahí, en torno a ella deben organizarse todas las prácticas escolares, porque se convierte en el eje central de toda acción educativa. La BNCC, en la versión final (BRASIL, 2018b), evidencia su comprensión de que la escuela tiene la responsabilidad de acoger a los jóvenes y asumir el compromiso con su formación integral, trabajando para que sean capaces de consolidar y construir conocimientos, representaciones y valores justos, éticos y ciudadanos, que culminan en

decisiones a tomar a lo largo de la vida, contribuyendo al ejercicio de la ciudadanía y la inserción en el mundo del trabajo.

¿Lo que sucedió entre la edición de abril y diciembre de 2018 que hizo que el PV ocupara esta posición de principio rector de la Escuela Secundaria?

El 3 de abril de 2018, el MEC entregó el texto del BNCC (BRASIL, 2018a) de Secundaria al CNE, que organizó una Comisión Bicameral para estudiar la propuesta, realizando audiencias públicas de carácter consultivo para subsidiar y contribuir a la elaboración de la normativa que estableció la BNCC de Secundaria. Se realizaron cinco audiencias, una por región del país, con la participación de órganos, entidades, asociaciones y especialistas relacionados con la educación, algunos invitados por el propio CNE, además del público en general interesado, quienes pudieron llenar un formulario electrónico y enviar propuestas (SOARES NETO, 2018).

Las 96 contribuciones consultivas (BRASIL, 2018c) recibidas por el CNE fueron diversas, oscilando entre contrarias y favorables. En general, los opositores denuncian el ataque de la propuesta al derecho constitucional de los estudiantes y el vaciamiento de conocimientos al priorizar una educación instrumental, alertan a la estandarización curricular que afecta las características específicas de cada región, señalan la desarticulación del BNCC con el Plan Nacional de Educación (PNE) y con el DCN, repudian la mercantilización de la educación, pedir la derogación de la Ley No. 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) y una mayor articulación del MEC con instituciones superiores y asociaciones científicas para que la reforma educativa sea democrática y coherente. En este grupo tenemos Universidades e Institutos Estatales y Federales, Sindicatos de Maestros, Asociaciones de Graduados, Geógrafos, Físicos, científicos, algunos miembros y ex miembros del CNE, entre otros (BRASIL, 2018c).

Los que están a favor destacan el compromiso de BNCC (BRASIL, 2018a) con la formación para la ciudadanía y el protagonismo juvenil, valoran la expansión de la carga de trabajo de la Escuela Secundaria y la organización por competencias, centrándose principalmente en las habilidades socioemocionales, sugieren más afinidad con la preparación para el mundo del trabajo, señalan el cooperativismo como una solución práctica para promover el protagonismo de los estudiantes en la escuela, solicitar libertad de las escuelas para ofrecer itinerarios formativos, presentar estudios e investigaciones que valoren la integración y la innovación curricular de la escuela secundaria, rechazar el formato tradicional de clases que deben ser reemplazadas por metodologías activas, especialmente por el aprendizaje por proyectos, reforzar la importancia de PV e indicar que debe ser un componente curricular

presente en todos los grados de la escuela secundaria. En este grupo tenemos Asociaciones de escuelas privadas, religiosas y cooperativas, organizaciones no gubernamentales, centros tecnológicos y de computación, entre otros (BRASIL, 2018c).

Para responder a la pregunta anterior, deben destacarse dos factores. En primer lugar, la apertura del desempeño del campo económico en los debates educativos, provocando que entre abril y diciembre la movilización para la discusión y contribución con el BNCC se expandiera más allá de los debates entre docentes, directivos y técnicos de educación. En segundo lugar, la articulación nacional que el debate ganó en este período, embarcándose en la posibilidad de ampliar experiencias hasta entonces desarrolladas de manera aislada en ciertos estados o regiones del país para toda la nación.

Relación del ámbito económico con el ámbito educativo

En el campo de la educación informal y los movimientos sociales, el término PV es más antiguo, como afirman Alves y Oliveira (2020): hay registros de discusiones antes de la Asamblea Constituyente de 1988. A nivel internacional, desde la Conferencia Jomtien de 1990 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha habido una correlación entre PV y la Escuela Secundaria. Posteriormente, publicaciones del Banco Mundial, el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) también recomendaron que el PV funcionara como hilo conductor para la educación de los jóvenes (ALVES; OLIVEIRA, 2020). Los autores Alves y Oliveira (2020) sistematizaron las publicaciones de estas organizaciones multilaterales con recomendaciones para la escuela secundaria brasileña, todas muy similares al BNCC (BRASIL, 2018b).

Lo más interesante es observar que desde entonces, las incidencias de proyectos educativos para la Escuela Secundaria promovidos por institutos vinculados al campo económico, como el Instituto Ayrton Senna y el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación (ICE), han aumentado. Investigaciones sobre PV y Protagonismo Juvenil, como las realizadas por la Fundación Lemann con el apoyo del Movimiento Todos por la Educación, que comenzó a subsidiar la revisión del BNCC (BRASIL, 2018a).

En mayo de 2018, el Itaú Social, en asociación con el Instituto Ayrton Senna, organizó un ciclo de debates sobre la implementación de la BNCC, destacando la importancia de las habilidades socioemocionales, como la persistencia, la disciplina y el enfoque, para ayudar a

los jóvenes a tomar su decisión profesional. Como señaló Emilio Munaro (2018), director de desarrollo global del Instituto Ayrton Senna, en una entrevista para el Interprograma de Canal Futura, titulada *Faz a Diferença*: "Hoy el 66% de los niños en edad escolar no saben qué profesión tendrán en 20 años, la única forma que tenemos de gestionar esta situación es el desarrollo de habilidades socioemocionales" (MUNARO, 2018, nuestra traducción).

El Instituto Ayrton Senna, durante el período de audiencia pública del CNE, envió a través de su Consultor de Educación, Antônio Neto, un informe de experiencia sobre la implementación de la educación integral en el Colegio del Estado Chico Anysio, en Río de Janeiro, mostrando los buenos resultados obtenidos por esta institución/modelo. Este modelo centró los esfuerzos en el desarrollo pleno de los jóvenes, dando importancia a la integración de la dimensión cognitiva a la dimensión socioemocional, definiendo una matriz basada en competencias. El currículo integró las áreas de conocimiento con 4 núcleos conjuntos (PV, intervención, investigación y estudios orientados), y dedicó el 30% de la carga lectiva escolar al desarrollo de proyectos. También conectó la educación con el mundo del trabajo, capacitó a los docentes para trabajar con metodologías activas, involucrando la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y organizó reuniones pedagógicas para la planificación (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018).

ICE, desde 2003, año de su creación, se centra en los jóvenes y en la construcción de su PV. Este Instituto Pernambuco es uno de los pioneros de este nuevo modelo de educación con énfasis en PV. Creó un modelo considerado innovador, llamado Escuela de Elección, que incluso tiene materiales didácticos sobre PV que fueron adoptados por algunas escuelas brasileñas antes del debate sobre la construcción de una base curricular común. El Modelo implica ampliar la duración de la estancia en la escuela, ofrecer a los jóvenes una educación a tiempo completo, y la gestión escolar funciona a través de asociaciones público-privadas. Las experiencias desarrolladas por el ICE se citan en materiales producidos por organismos multilaterales como ejemplos a seguir. En cuanto al PV, presente en el Modelo Escuela de Elección, Es a la vez un eje orientador y un componente curricular, que tiene como objetivo estimular a los jóvenes a transformar los sueños en metas para dirigir sus vidas. Las contribuciones del ICE fueron realizadas por Alberto Toshikitse Chinen (asesor principal) y Vagner Bacarim (consultor pedagógico), quienes participaron en los eventos de discusión de BNCC (BRASIL, 2018a) para la Escuela Secundaria.

A principios de 2018, la Fundación Lemann publicó un análisis de entrevistas realizadas en 2014 a 126 personas, entre ellas jóvenes graduados de secundaria pública con calificaciones

superiores al promedio nacional en ENEM, empleadores, profesores universitarios y otros agentes de la sociedad civil involucrados con la educación, para comprender el papel de la escuela en la realización del PV de los jóvenes y subsidiar la construcción de BNCC. El informe destacó el desajuste entre lo que se enseña y lo que se requiere en la vida después de la escuela; Los aspectos más destacados mostraron dificultades en el área de idiomas y matemáticas. En la comunicación, se destacaron problemas de interpretación de textos, dificultades para escribir textos simples utilizados en la vida cotidiana, como correos electrónicos, y dificultades de expresión oral de ideas y argumentos. En el razonamiento lógico y la resolución de problemas, se destacaron las dificultades para conectar y encadenar ideas, la falta de dominio de contenidos y conceptos básicos de las matemáticas, como la representación gráfica, y las dificultades para tratar cuestiones financieras personales y profesionales. Así, la propuesta de la fundación es modificar el enfoque curricular, ya que el programa de contenidos no despierta el interés de los jóvenes. La sugerencia es que el nuevo enfoque sea atractivo para los estudiantes, combinando competencias, contenidos y habilidades, incluidas las socioemocionales (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018).

Después de las audiencias consultivas realizadas por el CNE, el resultado fue la aprobación del BNCC en diciembre de 2018 con cambios en la redacción, como ya se comentó. Un año más tarde, se lanzó un edicto del PNLD para la elección de libros de texto, y entre ellos, libros específicos para PV, que contribuyó a que los estados definieran en sus referencias curriculares el PV como un nuevo componente curricular.

Proyecto de Vida: además de un principio rector, un componente curricular

La convocatoria No. 03/2019 (PNLD 2021 – Preparatoria) se organizó dividiendo los trabajos didácticos en 5 objetos: el primero trata de libros sobre Proyectos Integradores y PV para estudiantes y profesores de secundaria (BRASIL, 2019). Este edicto fue el primero con esta configuración y con este enfoque temático. Debido a que es una propuesta nueva, sorprende la gran cantidad de obras registradas y aprobadas para PV: en total hay 24 obras de 15 editoriales diferentes (BRASIL, 2019). Para la referencia curricular de la Amazonía, el hecho de que el PV cuente con el apoyo del PNLD fue una gran indicación de que debía ser adoptada como un punto común entre las unidades curriculares ofrecidas en la escuela secundaria y constituirse como una disciplina (AMAZONAS, 2021).

Pero no fue solo el PNLD el que influyó en la constitución del PV como un nuevo componente curricular. El *Frente de Currículo y Nueva Escuela Secundaria* de Consed preparó un documento titulado *Directrices para la Elaboración de Currículos y Arquitectura de Itinerarios Formativos*, recomendando que: "[...] el Proyecto de Vida se trabaja simultáneamente como un componente curricular y de manera transversal a la vida cotidiana" (CONSED, 2019, nuestra traducción). Es decir, el PV, además de ser el eje central de la Nueva Escuela Secundaria que impregna todas las acciones educativas, como se afirma en el BNCC (BRASIL, 2018b), también puede ser una nueva disciplina, y para ello necesitará tiempo, espacio, planificación y profesores.

De todo el ámbito de las discusiones sobre PV, la aprobación de trabajos didácticos específicos para PV y esta recomendación de Consed para que el PV ocupe espacio como componente curricular de la escuela secundaria, todas las referencias curriculares estatales¹⁰ aceptaron el PV en estos dos sesgos: eje transversal, que cubre todo el currículo de la Escuela Secundaria, y el componente curricular obligatorio de los Itinerarios Formativos, presente en los tres grados de la Escuela Secundaria.

La definición de PV en las referencias curriculares sigue la presentada en el documento de Consed, algunos incluso con una copia literal de la primera frase de la siguiente cita (y en la mayoría de los casos sin hacer referencia al documento de Consed):

El Proyecto de Vida es un trabajo pedagógico intencional y estructurado que tiene como objetivo primordial desarrollar la capacidad del alumno para dar sentido a su existencia, tomar decisiones, planificar el futuro y actuar en el presente con autonomía y responsabilidad. Es un camino de planificación en el que los individuos se conocen mejor, identifican sus intereses, deseos y aspiraciones, reconocen y desarrollan sus potencialidades y establecen estrategias y metas para alcanzar sus propias metas. Un proceso educativo que permite a los sujetos constituir trayectorias singulares, en la medida en que les apoya para fortalecer su identidad, así como articular sus valores, circunstancias y proyecciones, para que logren la realización personal y profesional y contribuyan positivamente al entorno en el que viven (CONSED, 2019, p. 40, nuestra traducción).

Como se puede ver, PV es un trabajo pedagógico para desarrollar la capacidad de dar sentido a las acciones; es un camino de planificación; es un proceso educativo; debe

¹⁰ Se analizaron referencias curriculares, deliberaciones o materiales de formación docente de los siguientes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Bahía, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Río de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo y Tocantins. No se analizaron documentos de los siguientes estados, ya que no estaban disponibles en Internet durante el período de investigación: Alagoas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima y Sergipe.

relacionarse con perspectivas futuras en diversas áreas, y no puede centrarse estrictamente en el profesional; necesita hacerte reflexionar sobre el ser humano en el que quieres convertirte, la vida que aspiras a tener y la diferencia que quieres hacer en el mundo; debe ser un espacio de apoyo estudiantil, donde pueda identificar sus motivaciones, materializar sus aspiraciones y planificar cómo alcanzarlas (CONSED, 2019).

Por lo tanto, todas las referencias analizadas dejan claro que no se trata de ofrecer apoyo psicológico o determinar las elecciones de los estudiantes, sino de guiarlos para que puedan tomar decisiones en el ámbito escolar y profesional, para definir el Itinerario Formativo que seguirán durante la escuela secundaria y la futura profesión. Además de los docentes de la nueva disciplina existe la posibilidad de tutores o mentores para realizar atención individualizada a jóvenes (CONSED, 2019), lo que requeriría más profesionales dentro de la institución educativa, pero lamentablemente ningún documento indica mayores inversiones para educación. Considerando el escenario de reducción en este ámbito, desde la Enmienda Constitucional No. 95/2016 (BRASIL, 2016b), que congela el gasto primario del Estado durante 20 años, es previsible que las instituciones tendrán que adaptarse con los recursos que ya tienen para satisfacer las nuevas demandas. La recomendación dada por Consed es asociarse con organizaciones de la sociedad civil.

Conclusión

Es innegable la centralidad que el PV ganó en la Nueva Escuela Secundaria, ya que ejerce, al mismo tiempo, la función de principio rector y componente curricular. Atraviesa, por tanto, toda la Escuela Secundaria, tanto en la parte de la Formación General Básica como en los Itinerarios Formativos.

Pero, dada su importancia, es posible verificar que las definiciones presentes en los documentos siguen siendo vagas y polisémicas; Como se ha destacado, tales incertidumbres pueden identificarse en los propios documentos educativos. El PV, además de ser el eje central de toda Escuela Secundaria, también se considera un tema transversal de Formación General Básica y una unidad curricular específica y obligatoria de los Itinerarios Formativos.

Estos cambios, que resultaron en la configuración final del texto del BNCC (BRASIL, 2018b) y en las referencias para la elaboración de los Itinerarios Formativos, ocurrieron a partir de la institución de la Comisión Bicameral, instituida por el CNE, para estudiar la propuesta educativa contenida en este documento. A partir del análisis del contenido de las 96

contribuciones documentadas es posible hacer una división en dos grupos. Uno de ellos se posicionó críticamente al nuevo proyecto educativo al identificar el vaciamiento de contenidos, haciendo que la enseñanza sea instrumental. Y el otro grupo se posicionó favorablemente a los cambios en la Escuela Secundaria. Si comparamos el texto de la tercera versión entregada al CNE en abril de 2018 (BRASIL, 2018a) y el texto aprobado en diciembre del mismo año (BRASIL, 2018b), se verifica que fue en torno a los intereses de este segundo grupo que los cambios fueron más expresivos.

Tales contribuciones reforzaron las prerrogativas con respecto a la formación para la ciudadanía, el desarrollo del protagonismo juvenil y el estímulo para la preparación para el trabajo, anclado principalmente en las habilidades emocionales y el uso de metodologías activas. En esta perspectiva es evidente el vínculo de las discusiones del campo educativo con el discurso del campo económico, que apuntan al emprendimiento y la asociación público-privada como un camino hacia la Nueva Escuela Secundaria, supuestamente más articulada a la vida cotidiana del estudiante y promotora de su autonomía, al llamarse a sí misma la "escuela de elección".

El discurso en torno a la necesidad de promover una reforma en la escuela secundaria tuvo como uno de los argumentos la reducción del número de disciplinas; Contradictoriamente, la reforma es efectiva al aumentar el número de componentes curriculares asignando este estado al PV. Esto implica la definición de contenido y carga de trabajo específica, sin embargo, los análisis de las referencias estatales indican que los contenidos a tratar en este componente ya son abordados por otros componentes curriculares, especialmente en las disciplinas que conforman el área de Ciencias Humanas y Sociales.

Hay en el BNCC una afirmación recurrente de la importancia de la formación integral del ser humano, pero eso es cuestionable, porque los itinerarios constituyen la parte no obligatoria, es decir, dependerá de la elección del estudiante lo que puede resultar en una formación parcial. El argumento se basa en la afirmación de que las elecciones de los estudiantes se basarán en los pilares que componen su PV, sin embargo, sabemos que la realidad misma puede dar forma al PV. Entre los estudiantes de bajos ingresos, por ejemplo, que buscan ingresar temprano al mercado laboral, las opciones pueden estar directamente relacionadas con las necesidades económicas, lo que puede llevarnos a una Nueva Escuela Secundaria que no es tan nueva, ya que sus resultados pueden ser muy cercanos a la antigua educación técnica en la que la dimensión de la formación técnica se superpone con la formación humanística, tan necesario para la formación integral del ser humano.

REFERENCIAS

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, Mayo/Ago. 2016.

ARANTES, V. Projeto de Vida e Educação em Valores. [Entrevista concedida a Iungo]. **Live Iungo Convida: Projetos de Vida**. Abril, 2020. Disponible en: <https://iungo.org.br/projeto-de-vida-e-educacao-em-valores>. Acceso en: 25 enero 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acceso en: 25 enero 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. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acceso en: 25 enero 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acceso en: 25 enero 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 enero 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 enero 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). UNDIME. **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 n° 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). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TdohaOvbjxY>. Acceso en: 25 enero 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 (Declaración de Crédito del autor)

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: Sin conflictos de intereses.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: Todos los materiales utilizados son de acceso público.

Contribuciones de los autores: Ambos autores encuestaron y analizaron los materiales citados, escribieron y revisaron el artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

