



CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

CURSO DE PSICOLOGIA

PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS
VICTÓRIA HELEN LIBERATO AMBRÓSIO

**PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE SUA
IMPLA(EME)NTAÇÃO À LUZ DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E
ESCOLAR**

SÃO JOÃO DEL-REI - MG
2022

PATRICIA PEIXOTO CARNEIRO VIEGAS
VICTÓRIA HELEN LIBERATO AMBRÓSIO

**PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE SUA
IMPLA(EME)NTAÇÃO À LUZ DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Psicologia do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, sob a orientação da Profa. Especialista Fernanda de Cássia Oscar Otaciano, como parte das exigências para a graduação no curso de Psicologia.

SÃO JOÃO DEL-REI - MG
2022

PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE SUA IMPLA(EME)NTAÇÃO À LUZ DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR

Patricia Peixoto Carneiro Viegas¹
Victória Helen Liberato Ambrósio²
Fernanda de Cássia Oscar Otaciano³

RESUMO: O Projeto de Vida (PV) é uma proposta curricular que foi inserida no plano educacional do Novo Ensino Médio (NEM) por meio da Lei nº 13.415 no ano de 2017, a fim de que sejam desenvolvidos aspectos emocionais, sociais, de autonomia e autocuidado nos (as) alunos (as) para que possam escolher as competências eletivas de forma consciente e interligadas ao mundo do trabalho. Esta obra visa compreender quais são as orientações acerca da implantação e a implementação do componente curricular Projeto de Vida através dos documentos oficiais da União. Foram analisados, para tanto, 35 trechos, de lei ordinária, portarias do Ministério de Educação e Resoluções do Conselho Nacional de Educação e da Base Nacional Curricular Comum, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Trata-se de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo (GIL, 2021). Baseada no materialismo-histórico e dialético da Psicologia Sócio-histórica (BOCK *et al*, 2005) e da Psicologia Escolar Crítica (MEIRA, 2003), em que se problematiza o ensino do Projeto de Vida na educação brasileira no Novo Ensino Médio. Como resultados, conclui-se que as orientações dos objetos de aprendizagem são genéricas em relação ao Projeto de Vida, que serão nos objetivos e metodologias indicadores do que se almeja deste componente curricular. O projeto de vida é, contraditoriamente, o eixo central e facultativo de cada escola.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Psicologia Escolar e Educacional

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto de Vida (PV), no Novo Ensino Médio (NEM), vem sendo estudado por autores(as) de diversos campos do conhecimento (ALVES; DE OLIVEIRA, 2020; PASSEGGI; CUNHA, 2020; ARANTES; PINHEIRO, 2021; PEREIRA; ZANON e DELLAZZANA-

¹ Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - Uniptan. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (Unesa/RJ) e em Direito pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos (Feso). E-mail: patricia.viegas@educacao.mg.gov.br.

² Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - Uniptan. E-mail: ambrosio.vic@hotmail.com

³ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF-SUDESTE). Mestranda em Psicologia pela UFSJ. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - Uniptan. E-mail: fernanda.otaciano@uniptan.edu.br

ZANON, 2021; SILVA; DANZA, 2022). Apesar de recém implantado, discussões sobre a iminência de um ensino médio reformulado, que contemplasse as demandas psicossociais, podem ser visualizadas desde o início do século, embora não se tenha um consenso sobre sua execução.

O Novo Ensino Médio, na sua matriz curricular, é composto pela parte comum (formação geral das áreas de conhecimento) e parte flexível (itinerários formativos - eletivas e/ou formação técnica profissional), conforme dispõem as Portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 1024/2018 e nº 1432/2018. As mudanças legislativas permitiriam ao(à) estudante a eleição para estudar com ênfase nas áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Matemática e suas tecnologias) que possui mais afinidade e também aproximando sua formação com o mundo do trabalho, ao ofertar, por exemplo, empreendedorismo, como um dos eixos dos itinerários formativos⁴.

No entanto, tais mudanças suscitam questionamentos, se analisadas criticamente. Desse modo, questiona-se os abismos, ainda maiores, criados entre a rede pública e privada; a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso em uma universidade ou a possibilidade de melhores condições sociais em decorrência da educação e do ensino profissional; a formação de professores (as); a infraestrutura escolar e de recursos humanos, que em algumas vezes não permite a possibilidade de escolhas, e a própria dimensão subjetiva da escolha, dentre outros pontos. Nesse sentido, indaga-se: com esta configuração, os (as) alunos(as) terão acesso pleno ao conhecimento histórico e culturalmente adquirido, aspecto este que configura a função social da escola? Ao final do Ensino Médio, os índices de abandono e evasão escolar diminuirão e tornarão os (as) estudantes aptos ao mundo do trabalho?

Traçando um apanhado histórico desta movimentação, a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecem uma base nacional comum para as diversas modalidades de ensino da Educação Básica. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) entendeu, a partir da mobilização de diversos setores como parte de uma gestão democrática e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a indicação desta base nacional comum, desde que as regionalidades e particularidades de cada ente federativo fossem observadas.

⁴ São os 4 Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos: Empreendedorismo, Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural - definidos na Portaria do MEC nº 1432/2018.

Contudo, é pertinente questionar se essa unificação curricular teria motivos escusos, isto é, se suas intenções seriam de caráter controlador ou de, realmente, reduzir as desigualdades ao propor conhecimentos basilares a todos (as). Embora essa problematização não seja de fácil resposta e, muito menos, solucionável a partir de uma percepção binária, concorda-se com Cury *et. al.* (2018), que salientam a necessidade de indagar “o que? ”, “para quem?” e “para quê?” tais modificações ensejam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) baseiam-se, então, na possibilidade de integrar ciência, cultura, trabalho e tecnologia aos alunos, a fim de proporcionar a eles(as) uma formação integral, conhecimento científico e para o trabalho (Resolução CEB/CNE n. 02/2012)⁵.

Em 2013, essas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e questões que levavam à evasão dos(as) alunos(as) que cursam o ensino médio continuavam presentes, trazendo ações de formação de professores(as) e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no que constituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com a Portaria nº 1140 (BRASIL, 2013), que vislumbrava o desafio do Ensino Médio Integral, em prol de uma melhoria da qualidade da educação. Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, objetiva que até o fim do prazo estabelecido, 50% das escolas ofereçam o tempo integral (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, o ministro da Educação, Renato Ribeiro, publica a Portaria do MEC nº 592, que institui a Comissão de Especialistas para elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta foi composta por 116 membros, entre professores (as), pesquisadores(as) de universidade com conhecimento na temática, professores(as) em exercício das redes estaduais, municipais e Distrito Federal, e especialistas com vínculos com as secretarias estaduais (BRASIL, 2015), com a atribuição de produzir um documento preliminar da BNCC e um relatório da discussão pública, até fevereiro de 2016. Ao final deste, foi disponibilizada a primeira versão da Base e, passadas mais duas versões e consultas públicas, em dezembro de 2017, houve sua homologação e implantação, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No mesmo ano, a Lei nº 13.415/2017, do NEM, altera a LDB/1996 e institui a Política Nacional de Implementação do Ensino Médio de tempo integral. Ele, por sua vez, altera não só os artigos 24, 26, 35-A, 36, 44, 61 e 62 da LDB/1966, como, também, modifica diferentes dispositivos de outras legislações, instituindo a Política de Fomento à Implementação de

⁵ Revogada, estando em vigor a Resolução do MEC nº03/2018

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, no prazo de 10 anos, houve a previsão de repasse de recursos do MEC para os Estados e Distrito Federal, desde que observados alguns requisitos, como metas quantitativas e identificação das ações financiadas. Além disso, há a previsão, nas DCNEM/2018, de um significativo aumento da carga horária dos (as) estudantes no NEM, em todo território nacional brasileiro, passando de 800 h/a para 1000 h/a; no Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), a exigência é de no mínimo 1200 horas para os Itinerários Formativos - técnico e profissional, em todo Ensino Médio. Em ambas, a formação geral básica, nos três anos de escolaridade, deve ser de, no máximo, 1800 horas.

A implementação do Novo Ensino Médio apresenta controvérsias desde sua proposta inicial, até sua sanção. De um lado, o Governo Federal, conduzido por Michel Temer, que articulou campanhas publicitárias com conteúdo informativo duvidoso sobre sua eficácia e aprovação popular, a fim de enaltecer essa nova configuração (ORTEGA; HOLLERBACK, 2022); de outro, profissionais da educação e estudiosas (os) da área que não foram consultados (as) para uma discussão mais aprofundada sobre a temática (RETRATOS DA ESCOLA, 2022). Sendo o texto sancionado, contrário ao que estava sendo discutido pela sociedade civil a época.

Frisa-se que essas modificações ao NEM não consideraram, de modo geral, os apelos dos (as) estudantes e da sociedade. Em 2016, a atual reforma educacional era ainda uma medida provisória (MP 746/2016) e diversos (as) estudantes manifestaram de forma contrária a esta proposta e à Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição), que congelava o investimento para a educação. O manifesto se deu por meio de ocupações em instituições públicas e federais e de ensino médio e contou com grande adesão dos (as) secundaristas.

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2016 atrelou a implantação do Novo Ensino Médio a publicação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvido e aprovado, em 2018. Em abril de 2018, a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio foi disponibilizada para consulta pública e liberado, em agosto de 2018, um formulário *online* para sugestões. Em 14 de dezembro de 2018, após quatro meses da consulta pública, este documento foi homologado pelo ministro Rossieli Soares, estabelecendo competências e habilidades necessárias para o ensino-aprendizagem na educação básica brasileira em se tratando desta etapa da educação.

Frisa-se que a Base é veiculada pelo MEC como documento normativo orientador, e não propriamente curricular. Entretanto, Cury *et. al* (2018) combatem esta concepção afirmando que a BNCC é, sim, um currículo, que apresenta as competências e as habilidades para todas as escolas brasileiras de forma descontextualizada, pautada em princípios positivistas e da

neutralidade do conhecimento científico, esquecendo-se de preceitos constitucionais de pluralidade e democracia.

Das inúmeras mudanças na matriz curricular, destacam-se o aumento dos componentes curriculares, em alguns lugares, como a rede estadual de Minas Gerais, por exemplo, passa-se de 10 (dez) (Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa, Educação Física, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia/Filosofia) chega até 27 (vinte e sete), e sendo Escolas de Tempo Integral, tais como Projeto de Vida; eletivas (escolhidas conforme a ênfase nas áreas de conhecimento ou suas combinações: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas) e para o mundo do trabalho (como informática básica, empreendedorismo, etc.), nos termos das Portarias do MEC n° 1024/2018 e n° 1432/2018. Desta transformação, evidencia-se a redução da carga horária da formação geral dos (as) alunos(as) em detrimento da ampliação dos componentes dos itinerários formativos, voltados, sobretudo, para a formação para o mundo do trabalho e para um ensino menos conteudista.

Na BNCC do Novo Ensino Médio, é introduzida dois novos aspectos, que configuram o escopo deste artigo e que se mesclam dentro do cenário escolar, que está descrito no artigo 35-A da LDB/1996: (1) a construção do “Projeto de Vida” dos (as) estudantes, que propõe a sua implementação, ora como componente curricular, ora como componente transversal, a depender das orientações estaduais e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; e (2) e a formação socioemocional destes(as).

Em se tratando do primeiro, segundo o inventário feito por Alves e de Oliveira (2020), o Projeto de Vida⁶ estaria relacionado à vulnerabilidade social e ao protagonismo juvenil, podendo ser pensado em uma perspectiva individual, social e coletiva e relacionado com as escolhas futuras na vida, aproximando com as discussões de Pinheiro e Arantes (2021), que sustentam que o Projeto de Vida diz respeito à identidade do sujeito. Já em Pereira *et. al* (2021), é possível encontrar os possíveis elementos que compõem a construção do projeto de vida, sendo o profissional, a constituição familiar e os projetos sociais. Por sua vez, o Instituto de

⁶ Os termos Projeto de Vida e projeto de vida são diferenciados, respectivamente, como sendo, um componente curricular, e outro como um tema inserido de forma transversal nos conteúdos.

Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁷ conceitua o PV como “o traçado entre o ‘ser’ e o ‘querer ser’ ”⁸.

Em relação à formação socioemocional dos (as) estudantes, Del Prette e Del Prette (2022) trazem os termos habilidades e competências sociais que devem ser entendidos a partir das dez competências gerais apresentadas na BNCC como direitos educacionais básicos, atrelados aos quatro pilares da educação, sendo eles: conhecer, ser, conviver e fazer. Ainda, em Del Prette e Del Prette (2022, p. 20)

esses pilares necessariamente articulam a aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento interpessoal e emocional. A articulação inclui, necessariamente, um conjunto de habilidades intra e interpessoais, coerente com tendências mundiais para a formação de indivíduos criativos, analíticos-críticos, participativos, abertos ao novo, colaborativos, resilientes, produtivos e responsáveis. Trata-se de ensinar o aluno a lidar de maneira efetiva com um universo de informações cada vez mais amplo e disponível. Estas informações precisam ser selecionadas de forma crítica e aplicadas criativamente, com responsabilidade e autonomia, visando identificar, analisar e resolver problemas, buscar soluções e tomar decisões. Em última instância, essa formação mais ampla aponta uma perspectiva de convivência saudável, de respeito e aprendizagem para lidar com as diferenças e a diversidade entre pessoas e grupos.

Algumas das habilidades socioemocionais listadas acima, que o documento da BNCC pretende com a apresentação das competências gerais, são pensadas como aspectos necessários para o século XXI, para uma boa convivência em sociedade, para ter saúde mental, bem como também para manter-se no mundo do trabalho. A indagação persiste em quem e como o(a) profissional da educação poderá oportunizar esse desenvolvimento e de que forma será conduzido esses objetivos, dado serem fenômenos multideterminados.

Desde o início do presente estudo, chamou a atenção das pesquisadoras a utilização da terminologia projeto de vida, considerada, a princípio, como significativamente abstrata. Para Damon (*apud* Klein e Arantes, 2016, p. 136), por exemplo, a origem da palavra vem do inglês *purpose*, que significa propósito, “cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo”. Por sua vez, para Oliveira (2015, p. 89), esse termo pode ser analisado como uma construção social e histórica que visa atender “uma necessidade circunscrita a um modelo de sociedade, em que os indivíduos podem ter acesso ou não a esta concepção de organização de suas existências”.

⁷ Iniciada em 2000, em Pernambuco, o ICE conta, atualmente, com a parceria do Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Viven - Cidadãos para um Amanhã Melhor; investidores: Instituto natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em ação, Itaú, Fiat, Jeep, Trevo, EMS, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura. Secretarias Estaduais parceiras dos seguintes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins [Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/> Acesso em: 13. nov. 2022].

⁸ (ICE, 2019, p.18) O ICE é um instituto que está responsável pela orientação às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Observa-se, como o termo “projeto de vida” é por deveras abrangente, genérico e relativamente novo, considerando o NEM. Considerando-se que cada estado da federação, observadas as diretrizes curriculares nacionais, tem autonomia no desenho dos seus objetivos de aprendizagem, logo, ainda não há um consenso nessa conceituação e atuação. Fato é que as elaborações do PV vêm buscar, nas psicologias, referências para sua aplicação. Assim, por se tratar de uma terminologia imprecisa e com variabilidades inerentes à realidade concreta de sua implementação, considerou-se prudente analisar e problematizar suas diretrizes, finalidades e objetivos subjacentes e macroestruturais que sustentam este termo.

Na problemática que se delinea, também é de responsabilidade da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) se debruçar sobre tal tema, tendo em vista que: (1) esta subárea se ocupa da pesquisa e da atuação profissional com ênfase nos processos de aprendizagem na educação, a partir das relações e atividades próprias da escola em detrimento de uma prática clínica individualizante e em prol de uma educação democrática e de qualidade (SOUZA, 2009), necessária ao Novo Ensino Médio; (2) há uma preocupação da área com as reformas educacionais que priorizam os interesses do mercado e uma “captura da subjetividade em prol dos valores e dos interesses atuais do capital” (ALVES *et al apud* KRAWCZYK, 2021, p. 110), o que pode também ser determinante no “Projeto de Vida”; e (3) com a promulgação da Lei nº 13.935, de 2019, que preceitua o trabalho do(a) psicólogo(a) e do(a) assistente social na educação básica pública de forma obrigatória, entende-se a necessidade de problematizar como a PEE pode contribuir com estudos sobre esta etapa da modalidade escolar, somando considerações a partir de seu saber específico.

Desse modo, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as orientações sobre a implantação e a implementação do componente curricular Projeto de Vida? Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é analisar quais diretrizes sustentam a implantação e implementação do componente Projeto de Vida. Para isto, optou-se pela realização de uma Análise Documental (GIL, 2021), de documentos oficiais da União sobre este componente curricular, organizados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e analisado à luz da Psicologia Escolar Crítica (MEIRA, 2003), que dialoga com a Psicologia Sócio-Histórica (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015).

A Psicologia sócio-histórica⁹

⁹ Baseia-se na Psicologia Histórico-cultural de Vigotski (1896-1934). Segundo Meira (2007, p. 28). “A análise das produções da Psicologia Histórico-Cultural indica uma posição claramente definida no sentido de explicitar as relações entre a Psicologia e a história, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios metodológicos necessários à investigação científica e à análise das funções do conhecimento psicológico.” E, ainda, (p. 47), na psicologia Histórico-cultural “o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento

fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo ciência e a Psicologia. (Bock *et al*, 2015, p. 24)

Nesse sentido, as interpretações do Projeto de Vida, neste trabalho, pautaram-se pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, ao considerar e analisar a impla(eme)ntação do NEM e da “construção” do PV a partir da realidade social e concreta ao qual está inserido, transpondo a aparência dos fenômenos. Somado a isso, compreende-se o caráter contraditório próprio de tal abordagem teórica, ao sustentar que as normas do PV trazem, em si e ao mesmo tempo, a transformação social advinda desta modalidade de ensino e sua subjugação aos interesses mercadológicos desvinculados à realidade ao qual os (as) estudantes estão inseridos.

A Psicologia Escolar e Educacional (PEE) de perspectiva crítica pauta-se também nos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Para Meira (2003), a compreensão dos fenômenos escolares deve levar em consideração o fato de que o indivíduo “interioriza os elementos postos pela cultura, mas ao apropriar-se deles transforma-os em instrumentos de pensamento e ação” (p.52). A PEE contribui com análises do processo de escolarização de estudantes e na atuação-formação continuada dos (as) docentes, investigando, na realidade escolar, possibilidades de transposição de obstáculos que se manifestam no cotidiano. Parte-se da “compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de articulações com a aprendizagem e as relações sociais” (MEIRA, 2003, p. 33) visando melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, por adotar a interpretação de dados com enfoque no contexto em que estão acontecendo (GIL, 2021). Neste sentido, buscou-se analisar a impla(eme)ntação do projeto de vida no currículo do NEM à luz da Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica.

dadas pela cultura, mas ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação e por isso não pode ser apreendido como objeto e produto já que, ao mesmo tempo, é sujeito e produtor das relações sociais. Isto significa compreender a relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, resgatando o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais. ”

Como instrumento metodológico, adotou-se a Análise Documental como principal ferramenta, a partir da seleção e organização de documentos escritos. Desta maneira, o *corpus* da pesquisa foi composto por dados de documentos oficiais da União, que apresentam a menção ao componente “projeto de vida”, publicados entre os anos de 2016 (ano da MP nº 746) e outubro de 2022, mês e ano da realização dessa pesquisa. Os documentos oficiais escolhidos estão disponíveis no sítio aberto do Ministério da Educação (<https://www.gov.br/mec/pt-br>), sendo ele oficial e gratuito. Frisa-se que tal seleção se deveu em decorrência da amplitude e facilidade de acesso para toda população, bem como ser um dos principais canais de comunicação do MEC. A relação dos documentos analisados pelo presente estudo é apresentada na Tabela 1, que se segue. São eles:

Tabela 1 – Normas do Novo Ensino Médio que referenciam o Projeto de Vida

DOCUMENTO	TIPO	DATA DA PUBLICAÇÃO
<i>Política de Implementação do Ensino Médio Tempo Integral</i>	Lei nº 13415	16/02/2017
<i>Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – Programa Dinheiro Direto na Escola</i>	Portaria MEC nº 1024	04/10/2018
<i>Elaboração dos itinerários formativos</i>	Portaria MEC nº 1432	28/12/2018
<i>Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio</i>	Portaria MEC nº 521	13/07/2021
<i>Programa Itinerários Formativos</i>	Portaria MEC nº 733	16/09/2021
<i>Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Programa Dinheiro Direto na Escola</i>	Resolução MEC nº 21	14/11/2018
<i>Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio</i>	Resolução MEC nº 3	21/11/2018
<i>Institui a Base Nacional Comum Curricular</i>	Resolução MEC nº 4	17/12/2018
<i>Base Nacional Comum Curricular</i>	BNCC	17/12/2018

FONTE: Das autoras, 2022

Os documentos foram lidos em sua íntegra e os trechos que citam o Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida foram selecionados e alocados *ipsis litteris* na Tabela 1. Dela, partiu a categorização desses fragmentos, seguindo as etapas da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), a saber: a) a pré-análise - sistematizada na leitura flutuante, a escolha dos documentos, a possível formulação das hipóteses e dos objetivos, a organização de indicadores e a preparação de material; b) exploração do material - que consiste na codificação e enumeração propriamente

ditos; e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Por fim, o material foi interpretado por meio dos referenciais teóricos da Psicologia Escolar Crítica (MEIRA, 2003) e da Psicologia Sócio-Histórica (BOCK *et. al*, 2015).

Das 16 normas indicadas no endereço eletrônico, foram selecionadas uma lei ordinária, três resoluções e quatro portarias¹⁰ e a BNCC. Para esta análise, foram selecionados para etapa de análise 21 trechos da legislação e 14 trechos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, totalizando 35 fragmentos. Na exploração do material, elegeu-se duas grandes categorias, a saber: (1) Projeto de Vida em sua dimensão curricular e (2) Projeto de vida como termo abstrato. Como subcategorias do *Currículo*, tem-se: a) orientação curricular; b) objetivos e metodologias. E, em *Projeto de vida como termo abstrato*, apresentam-se as seguintes subcategorias: a) aluno (a) do Ensino Médio e sua formação integral; b) habilidades e competências visadas no NEM que integram o Projeto de Vida.

3. RESULTADOS E ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS PARA O “DESENVOLVIMENTO” DO PROJETO DE VIDA NO NEM DA REDE PÚBLICA

Ao longo das interpretações dos trechos¹¹ encontrados, deparou-se com a associação de alguns termos ao Projeto de Vida, sendo eles: construção, desenvolvimento, compatíveis com, contemplando, atendendo, alinhado, realizem, articulados, relacionadas, aprimoramento. Mas, não há definição e uma clareza de como se atinge esta referida desenvoltura. Diante disso, apresentam-se, a seguir, as categorias supramencionadas.

3.1. Projeto de Vida em sua dimensão curricular

A categoria *Projeto de Vida em sua dimensão curricular* agrupa assuntos relacionados aos recursos financeiros, componentes curriculares, aos objetivos e às metodologias do componente Projeto de Vida, bem como e a ampliação de carga horária. Ou seja, a grosso modo, diz respeito aos meios e à organização para atingir as competências e objetos de aprendizagem do NEM, que inclui a “construção/desenvolvimento” do projeto de vida.

¹⁰ PORTARIA: documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência. RESOLUÇÃO: norma jurídica destinada a disciplinar assuntos do interesse interno. Fonte: <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>

¹¹ Na apresentação dos resultados, os trechos literais dos documentos estarão dispostos entre aspas para melhor compreensão.

Na subcategoria *Orientação Curricular*, observam-se etapas a serem cumpridas, ainda que genéricas, para contemplar o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. Inicialmente, há a menção dos recursos de financiamento, nos documentos legais e nas políticas educacionais, por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Isto é, os recursos estabelecidos destinam-se às propostas de implementação do NEM, de acordo com o programa de cada escola, bem como da escolha e da adoção do Livro Didático. É importante sinalizar que a coordenação financeira e o projeto pedagógico contemplarão o “apoio técnico e financeiro” referente a um dos eixos do Programa Itinerários Formativos (PIF) da escola. Salienta-se, desse modo, que a destinação de recursos para o PV, de acordo com os trechos analisados, fica a cargo de cada instituição escolar.

Sobre a estrutura curricular do PV, percebeu-se que não há uma menção objetiva sobre esse tópico nos trechos consultados, levantando o questionamento de como ele será posto em prática nas instituições escolares. Os documentos fazem menção a (1) “propostas curriculares do ensino médio” que contemplem a formação integral do (a) estudante e que sustentem seu projeto de vida e, ao mesmo tempo, coloca o PV como eixo central do ensino médio, ao qual a (2) “escola pode organizar suas práticas”. Contudo, também entendem que as competências eletivas complementares atuam como possibilidade de ampliação da carga horária do itinerário formativo do alunado e que, este, por sua vez, fica a (3) “critério dos sistemas de ensino”, considerando (4) “a realidade local, os anseios da comunidade escolar, e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares”. Ou seja, o projeto de vida é, contraditoriamente, o eixo central e facultativo de cada escola.

Nesse sentido, apesar das exigências legais de mudanças e de investimentos, a realidade educacional na qual se debruça é outra. Um exemplo também evidente nos trechos analisados é a ampliação da carga horária do NEM, em que, pela ampliação da estrutura desta modalidade de ensino, exigirá a contratação de novos (as) profissionais, formação continuada docente, investimento em merenda escolar, infraestrutura e angariamento de recursos pedagógicos, dentre outros. Ou seja, deve-se pensar nos recursos físicos, materiais e humanos, que atendam cada realidade local, dado que, as unidades acadêmicas representam entre elas as diferenças sociais que já são iminentes na sociedade (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009).

Somado a isso, tendo em vista o fato de ser eletiva para os(as) estudantes, debate-se sobre a capacidade de orientação para a escolha, a influência que os objetivos pessoais a curto, médio e longo prazo podem ter nas escolhas individuais, bem como na possibilidade de mudança em sua trajetória acadêmica. Nomeado pela BNCC como (5) “*princípio da flexibilidade*”, os documentos evidenciam que “essa estrutura adota a flexibilidade como

princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes”.

Desse modo, entende-se que a proposta de personificação do NEM pode ser exemplo da aproximação da instituição social escola, com o momento da versatilidade e da evidenciação dos interesses pessoais, que se vive atualmente. Todavia, também é sensato considerar os atravessamentos sociais muito maiores que a própria escolha do (a) aluno (a). Compreende-se que a instituição escolar possui a responsabilidade de socialização dos saberes sistematizados historicamente (SAVIANI, 2012) e, por isso, apostar modalidades de ensino focalizados nos interesses pessoais e na centralização das discussões em áreas específicas do conhecimento, podem, sim, reforçar a marginalização. Concorda-se com o autor quando critica o modelo escolanovista de educação, que a escola (sobretudo a pública) pode ser o único espaço no qual estudantes têm acesso a esses saberes. Com tal flexibilidade, levanta-se o questionamento: a escola está cumprindo seu objetivo e função social?

Depreende-se, portanto, que as diretrizes melhor estruturadas sobre o PV estão dispostas nos seus objetivos para com o corpo discente, e não para o (a) professor (a). Ou seja, o que se percebe é que os parâmetros adotados para a operacionalização deste componente estão nos trechos que tratam sobre os objetivos e metodologias necessárias a sua efetivação. Nesse sentido, cita-se que o PV tem por meta a promoção do (6) “autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar seu planejamento da carreira profissional” por meio do entendimento sobre seus interesses, talentos e desejos; refletir acerca da (7) “trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” considerando sua (8) “formação integral” por meio da expansão de sua capacidade de mobilização de (9) “conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos”. Além disso, é possível notar que o PV visa (10) “ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo”, considerando a (11) “identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais”, também considerando a dimensão do mundo do trabalho e do (12 e 13) “protagonismo juvenil”.

Para que estes objetivos sejam cumpridos, os documentos dispõem de possíveis indicativos metodológicos a serem desenvolvidos em sala de aula, embora estes também sejam abstratos. Nos trechos, elencam-se a utilização de metodologias e procedimentos cognitivos que (14 e 15) garanta o “protagonismo juvenil” em seu “próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”, possibilitando que eles (as) mesmos(as) possam definir seu projeto de vida de estudo e de

trabalho. No trecho 15 também se faz uma menção a “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”, bem como a valorização de (16) “papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além da condição de estudante”, qualificando os processos de construção de sua identidade e projeto de vida, sobretudo, pelo princípio da adaptabilidade e da (17) “flexibilidade a novas condições de ocupação”.

Compreende-se que a organização do PV (componente curricular/transversal/individualizado) será pressuposto basilar para se apostar nas metodologias adotadas e vice-versa, ou seja, as metodologias também serão estruturantes dos projetos de vida ensejados pela escola. Enquanto componente curricular, evidencia o(a) aluno(a) como protagonista e, nos trechos, não é possível mensurar a dimensão do trabalho do(a) professor(a) no PV, ou seja, se será um(a) mediador(a) ou meramente um(a) tutor(a).

Sobre o corpo docente, é importante destacar que, dos trechos analisados, não foram encontradas menções sobre o financiamento da formação inicial ou continuada que ministram tal componente curricular. Sendo assim, fica-se entendido que cabe aos (às) professores (as) tanto das quatro áreas do conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências Naturais e suas Tecnologias) quanto da formação técnica e profissional (FTP) responsável por propiciar, na interação aluno (a)-professor(a)-conteúdo, a formação e orientação do corpo discente. Ao lidar com o ser humano na sua complexidade, social e emocional, a compreensão do contexto e momento histórico em que o(a) estudante está inserido é condição essencial para os(as) profissionais promoverem mudanças e melhores condições por meio da própria educação, como menciona a Bock *et al* (2015); e a formação continuada pode ser um dos objetivos da PEE (MEIRA, 2003), e pensando na Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços da Psicologia e do Serviço Social na educação básica pública no Brasil.

Se a intencionalidade é a de que o indivíduo-aluno (a) seja formado (a) em seus aspectos socioemocionais, o “apoio técnico” adequado deveria ser de um (a) profissional com competências para tal, logo, aparece a figura do(a) psicólogo(a). Assim, como está a orientação sobre a atuação deste (a) profissional? Como e qual tem sido o papel do (a) psicólogo (a) em relação ao projeto de vida? Este (a), ao inserir-se na escola, poderá contribuir afastando o pensamento elitista e clínico-individualizante, ao evidenciar projetos que sejam emancipatórios, territoriais e contextualizados?

Nesta categoria, parece que há indícios da mercantilização da educação, já que para o ensino de Projeto de Vida, falta uma maior evidenciação das diretrizes sobre a formação técnica que o(a) docente deve ter para ministrar essa aula. Também é visível que o protagonismo do(a)

aluno(a) na condução deste componente curricular é em detrimento da figura docente, o que pode atestar um desfinanciamento da formação inicial e continuada. Além disso, observando estes objetivos e metodologias apontados, levanta-se a hipótese de que tais diretrizes possam atuar como fachadas para alinhar os objetos de aprendizagem conforme interesses do capital (CURY *et al.*, 2015; ALVES *et al.* citado por KRAWCZYK, 2021). As intencionalidades e a visão mercadológica também estão por trás da escolha dos livros didáticos e, certamente, sobre a utilização de conceitos dispostos nos documentos.

3.2 Projeto de vida como termo abstrato

Nesta categoria *Projeto de vida como termo abstrato*, são elencados aspectos almejados/projetados aos (às) alunos(as) do Ensino Médio no que tange a sua formação integral, as habilidades e as competências visadas para “construção” do projeto de vida, além de considerações acerca do mundo do trabalho.

Na subcategoria *aluno (a) do Ensino Médio e sua formação integral* é assentada a compreensão de que o desenvolvimento do(a) aluno(a) deve considerar diversas dimensões. Nos documentos, a formação integral é concebida como (18) “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do(a) estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida”. Este deve ser potencializado (19) “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 constranger seus desejos”.

Na formação integral, a BNCC menciona a cultura e a sociedade como representações que irão condicionar os desejos e, portanto, as projeções dos (as) alunos(as). Assim, para a elaboração do projeto de vida, os documentos mencionam o que deve ser levado em consideração na trajetória escolar e pessoal para a formação de sua identidade.

Nesse cenário, a Psicologia sócio-histórica se debruça na compreensão do indivíduo, considerando as múltiplas determinações que subjazem seu processo de constituição subjetiva. Se a prospecção do (a) estudante do Novo Ensino Médio é que ele(a) tenha uma formação integral, pensando nos seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, deve-se partir da realidade em que se encontra.

Além disso, o protagonismo e a autonomia do indivíduo, nesta categoria, são postas, tornando o(a) autor(a) das suas escolhas, como na eleição das ênfases nos itinerários formativos

e FTP. Mas, vale ressaltar, que não basta apenas realizar esta escolha, para realização pessoal/profissional, ele (a) deve estar apto a ela; a autonomia é adquirida por meio das relações sócio-históricas, sendo constituída em maior amplitude através das observações críticas da sociedade e o meio em que insere, devendo também, se ater aos julgamentos morais (KHOURI; RAMOS; MIRANDA, 2022).

A Subcategoria *habilidades e competências visadas no NEM que integram o Projeto de Vida* agrega um conjunto de saberes, pautados em valores, para fazer escolhas, formular propostas, autocuidado e autoconhecimento. Este tópico pode ser visualizado no trecho (20), no qual é sustentado a importância de “vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento”.

Esse entendimento atribui muitas expectativas ao (à) estudante, dentre elas, está a capacidade de (21) “reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade”. Sendo que, na realidade, enfrenta-se diferentes tipos de emoções e sentimentos, as quais implicam nas relações com a escola e sociedade, estas micro e macroestruturais. Além de que é necessário que eles sejam compreendidos conforme sua construção psico-sócio-histórica, atrelando este processo às desigualdades sociais existentes e que constituem as diferenças no processo de escolarização dos (as) discentes (MESQUITA; BATISTA; SILVA, 2019; MARCELINO, CATÃO; LIMA, 2009).

Fica também, evidente a responsabilização do (a) aluno(a) frente à elaboração e execução do seu projeto de vida. Entretanto, as modificações da sociedade fazem com que esse processo de escolha seja mais complexo, tendo que consolidar a preparação profissional, a formação pessoal e social e o emprego em um só momento, além de encarar incertezas, tais como a velocidade das transformações sociais e a econômica. É importante ressaltar que, em 2020, viveu-se um momento atípico, o qual, essas mudanças foram intensificadas devido a pandemia Covid-19, potencializando abismos educacionais e sociais, visto que, as unidades acadêmicas estavam fechadas, assim como a economia apresentou um recuo de 4,1% em relação a 2019, e a taxa de desemprego chegou a crescer para 14,9% no trimestre de julho a setembro (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009; OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003; FIOCRUZ, 2020; PNAD, 2021).

Tendo isto em vista, como mencionado anteriormente, é necessário que os(as) professores(as) tenham uma formação continuada, ou que haja uma especificidade nas contratações de profissionais que irão atuar na elaboração do projeto de vida e no desenvolvimento de competências socioemocionais em que se propõe a BNCC. Bem como é questionável a responsabilização dos estudantes frente às “escolhas” de itinerários formativos, que nem sempre são executadas via aos seus interesses pessoais, visto que, as escolas não são obrigadas a ofertar de forma ampla as ênfases que serão lecionadas. Isto é, fica a critério de cada unidade acadêmica escolher quais componentes curriculares serão ofertados nos itinerários formativos. Ressaltando que, não há especificidade de recursos que será destinada ao PV e aos itinerários formativos, sendo importante que as instituições de ensino a administração financeiramente e pedagógica, atendo-se às necessidades iminentes, a fim de se distanciar dos processos de mercantilização educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de documentos normativos das diretrizes para a implantação e implementação, no Novo Ensino Médio, do projeto de vida aponta alguns possíveis alcances e dos desafios para a Educação, quando analisadas a partir da Psicologia Escolar e Educacional. Observado o objetivo deste trabalho, a saber, analisar quais são as orientações que sustentam a implantação e implementação do componente Projeto de Vida, confirma-se que não existe de forma explícita e direta de como deve ser conduzido tal componente.

Considera-se, a partir da análise dos documentos, não só uma indefinição da prática pedagógica neste componente curricular, como a própria indefinição do termo Projeto de Vida. Entretanto, estes mencionam uma série de indicadores para compreender as proposições neste “novo currículo”, considerando que o(a) estudante seja capaz de se responsabilizar por suas escolhas, iniciando com a seleção das áreas de conhecimento, que muitas vezes está restrita devido a infraestrutura de cada unidade escolar e/ou a falta de recursos humanos.

A Psicologia Escolar pode contribuir com análises das contradições inerentes a esse projeto, que ora reforça os interesses do capital, ora compreendem a importância do PV para possíveis práticas libertárias. Embora não se deva colocar a Psicologia como a solução para todos os problemas deste componente curricular, não se deve desconsiderar a importância de seu conhecimento técnico/científico para o campo educacional. Considera-se que este saber e profissão pode contribuir com recursos importantes para auxiliar os (as) estudantes na “construção” de seu projeto de vida, contribuindo para a ressignificação de termos deputados

pela lógica do capital, como autoconhecimento, resiliência, protagonismo e versatilidade, mas que encontram potência, se construídos com interesses dos(as) próprios(as) estudantes.

Diante disso, entendeu-se que o(a) professor(a) será o profissional responsável pela formação integral de seus(suas) alunos(as), embora também os documentos façam menção do protagonismo juvenil em detrimento de especificar qual tipo de trabalho o(a) docente deverá realizar no componente curricular. Frisa-se que tal responsabilidade soma-se à sobrecarga de seu exercício já sinalizada em tantos trabalhos, visto que muitas vezes, o(a) profissional não teve uma formação específica e tampouco teve uma valorização do seu trabalho, reconhecida na forma de remuneração.

Por fim, depreende-se que este trabalho não esgota o estudo sobre o projeto de vida, nem mesmo finaliza a discussão sobre a sua aplicabilidade nas esferas estaduais e municipais, em rede pública e/ou privada, nas quais há uma visão crítica acerca do contexto sócio-acadêmico-cultural. Sugere-se, para outros trabalhos, uma ampliação do debate, considerando a regionalidade e os documentos oriundos de cada ente da federação.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, M. F; DE OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO V. P. G. Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 38, p. 1-12, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012> Acesso em: 13. nov. 2022

BARDIN L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: *Edições 70 Brasil*; [1977] 2016.

BOCK, A. M. B.. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13. nov. 2022.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 13. nov. 2022.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, Brasília, DF, 2013.

____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 13. nov. 2022.

____. Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 15 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir Novo Regime Fiscal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> Acesso em: 14. nov. 2022.

____. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em: 14. nov. 2022.

____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553> Acesso em: 14. nov. 2022.

____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 13. nov. 2022.

____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, DF, 2017.

____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília, DF, 2018a.

____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com base a Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017, Brasília, DF, 2018b.

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1024, de 04 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio de Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, Brasília, DF, 2018a.

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme prevêm as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, Brasília, DF, 2018b.

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, DF, 2018c.

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, 2018d.

____. MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Atividade Econômica, Resultado do PIB 2020 e Perspectivas. Brasília, DF, 2020

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, Brasília, DF, 2021a.

____. MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos, Brasília, DF, 2021b.

____. Pnad Contínua. Séries Históricas: Taxa de desocupação, jan-fev-mar 2012 - jul-ago-set 2021c. Disponível em: < https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego > Acesso em: 21. out. 2022

____. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm Acesso em: 14. nov. 2022.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL PRETTE. Z. A. *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor*. (Del Prette e Del Prette orgs.) São Paulo: EduUFSCar, 2022.

ERRAM, C. A. DA SILVA CZERNISZ, E. C. Reformar o ensino médio? Impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 29, n. 3, 2018.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. *COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente*. Ago., 2020. Disponível em: < <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>>.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Parcerias*. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/> Acesso em: 14. nov. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Inovações em conteúdo, método e gestão - metodologias de êxito*, Ensino Médio. 2019.

KHOURI, M. E. M. RAMOS, V. M. MIRANDA; L. L. *Autonomia e Tutela no Ambiente Escolar*. ABRAPÉE, São Paulo, v. 26, 2022, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392022234600>>

KLEIN, A. M. ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação & Realidade*, v. 41, p. 135-154, 2016.

KRAWCZYK, N. ZAN, D. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. *Políticas Educativas–PolEd*, v. 15, n. 1, 2021.

MARCELINO, M. Q. S. CATÃO, M. F. F. M. LIMA, C. M. P. *Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio*. Jan, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>>.

MEIRA, M. E. M. *Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. *Psicologia Histórico-cultural: Contribuições*. Casa do Psicólogo, 2007.

DE MESQUITA, A. M. BATISTA, J. B. DA SILVA, M. M. *O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores*. 2019.

ORTEGA, A. HOLLERBACH, J. D. G. *Propaganda, Mídea e Educação: O Discurso Oficial e Publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017*. 2022. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3462>>

OLIVEIRA, A. A. *Na Terra da Luz: “O sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!”*. *Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares*. Fortaleza-CE, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21769/3/2015_dis_aamoliveira.pdf Acesso em: 25. out. 2022

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G. SOUZA, A. S. *Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta*. Jun, 2003. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100003>.

PASSEGGI, M. C. CUNHA L. Projetar-se No Amanhã: Condição Biográfica E Projeto De Vida No Novo Ensino Médio. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto) Biográfica* 5.15 (2020): *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2020, Vol.5 (15). Web.

PEREIRA, B. C. ZANON, C. DELLAZZANA-ZANON, L. L. Influência dos Contextos Escolar e Familiar nos Projetos de Vida de Adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, 2021.

PINHEIRO, V. P. G. Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2013. 384 f. *Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.*

RETRATOS DA ESCOLA. *A Implementação do Novo Ensino Médio nos Estados*. Brasília, v. 16, n. 25, p-257-699, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35>>

SAVIANI, D. *Escola é democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. A. M. DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, v. 38, 2022.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, v. 13, p. 179-182, 2009.