

O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola

The new High School and the Life Project: mobilizing student protagonism in school

El nuevo liceo y el Proyecto de Vida: movilizand o el protagonismo estudiantil en la escuela

Recebido: 08/09/2022 | Revisado: 19/09/2022 | Aceitado: 20/09/2022 | Publicado: 27/09/2022

Rafaella Coêlho Sá

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3325-0570>

Universidade Federal do Piauí, Brasil

E-mail: rafaella.sa.psi@hotmail.com

Antonia Dalva França-Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

Universidade Federal do Piauí, Brasil

E-mail: adalvac@uol.com.br

Jucyelle da Silva Sousa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-1719>

Universidade Federal do Piauí, Brasil

E-mail: ju-cy-13@hotmail.com

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

Universidade de Coimbra, Portugal

E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

Resumo

Este artigo revela uma pesquisa teórica que dialoga sobre a proposta do Projeto de Vida preconizado pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio de 2018, cuja ênfase é o protagonismo do aluno. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica sobre a função social da escola e da formação do aluno enquanto sujeito protagonista, dentre eles: Masschelein e Simons (2017), Goulart (2017) e Pasquali (2017). Também são abordados as Competências Socioemocionais e o Projeto de Vida para Estudantes do Ensino Médio. (Brasil, 2018). Os resultados apontam que a proposta em destaque traz como centralidade o desenvolvimento das competências socioemocionais no âmbito do currículo de forma obrigatória, na ação que denominou de Projeto de Vida para Estudantes do ensino médio, que mobiliza a escola, responsável pela formação integral do sujeito, a redimensionar seu Projeto Político Pedagógico e seu processo educativo para incorporar ações desta natureza.

Palavras-chave: Projeto de vida; Novo ensino médio; Base nacional comum curricular; Competências socioemocionais.

Abstract

This article reveals a theoretical research that dialogues about the Life Project proposed by the 2018 National Common Curriculum Base of High School, whose emphasis is the student's protagonism. The methodology used was the bibliographic analysis on the social function of the school and the formation of the student as a protagonist, among them: Masschelein and Simons (2017), Goulart (2017) and Pasquali (2017). Socioemotional Skills and the Life Project for High School Students are also addressed. (Brazil, 2018). The results show that the highlighted proposal brings as a central point the development of socio-emotional skills within the curriculum in a mandatory way, in the action called Life Project for High School Students, which mobilizes the school, responsible for the integral formation of the subject, to resize its Pedagogical Political Project and its educational process to incorporate actions of this nature.

Keywords: Life project; New high school; Common national curriculum base; Socioemotional skills.

Resumen

Este artículo revela una investigación teórica que dialoga con la propuesta del Proyecto de Vida recomendado por la Base Curricular Común Nacional de Enseñanza Media 2018, cuyo énfasis es el protagonismo del estudiante. La metodología utilizada fue el análisis bibliográfico sobre la función social de la escuela y la formación del estudiante como protagonista, entre ellos: Masschelein y Simons (2017), Goulart (2017) y Pasquali (2017). También se abordan las Habilidades Socioemocionales y el Proyecto de Vida para Estudiantes de Secundaria. (Brasil, 2018). Los resultados muestran que la propuesta destacada trae como punto central el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del currículo de manera obligatoria, en la acción denominada Proyecto de Vida para Estudiantes de Enseñanza

Media, que mobiliza a la escuela, responsable de la formación integral de los sujetos, redimensionar su Proyecto Político Pedagógico y su proceso educativo para incorporar acciones de esta naturaleza.

Palabras clave: Proyecto de vida; Nueva escuela secundaria; Base curricular nacional común; Habilidades socioemocionales.

1. Introdução

As céleres modificações sociais e a dinâmica das relações nelas estabelecidas, ao longo do tempo, exigem dos sujeitos que a constituem, novos ajustamentos sociais em todos os âmbitos institucionais. No cenário educacional não seria diferente, sobretudo no séc. XXI a qual enfrenta mudanças que emergem com uma frequência rápida, pois as pessoas estão se adaptando e fazendo uso cada vez mais de novas formas de aprendizagem, como por exemplo, o uso de tecnologias e de meios digitais.

Tais transformações provocaram uma redefinição do currículo pelo Ministério da Educação que implantou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo em seu bojo a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências socioemocionais. Com isso, provocou mudanças curriculares e estabelece um novo enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais, visando o protagonismo do aluno. Este protagonismo alcança o entendimento e fortalecimento de si (aluno) e o seu relacionamento com o outro, o entendimento social, e sua prospecção futura, bem como, o seu desenvolvimento e anseio profissional. Almejar o aluno enquanto protagonista implica querer de fato que este indivíduo participe como sujeito ativo na sociedade, assumindo responsabilidades como cidadão transformador, assumindo nossas decisões e ações. (Escàmez & Gil, 2003).

Nesta vertente, como a BNCC trabalha com as competências e define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Logo, é obrigatória. Por isso, é necessário que os professores e futuros professores da educação básica conheçam e entendam o contexto de criação e implantação desta nas escolas. Como as competências dizem respeito ao conhecimento colocado em prática, o esperado é que estes estudos permitam uma mudança de comportamento. No final, é necessário que este aprendizado se reverta em atitudes com base em princípios éticos e sustentáveis direcionado à uma educação crítica e reflexiva.

Na concepção de Brandão (1989, p. 21) “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes”. Assim, entendemos que o ser humano é um ser eminentemente histórico, ou seja, ator e autor da sua história. Diante disso, entendemos que é por meio da educação que são formados os agentes que irão integrar a sociedade e atuar pelo seu desenvolvimento. Essa educação ou formação ocorrem de acordo com o processo no qual as pessoas estão inseridas, com as concepções e crenças de seu grupo e as demandas de trabalho de sua comunidade. Os saberes e conhecimentos vão se multiplicando e se aperfeiçoando através do ensino e da aprendizagem.

Neste contexto, a forma como ocorrerá à promoção do desenvolvimento dessas competências socioemocionais¹ nos estudantes fica de responsabilidade das redes de ensino e/ou escolas, por meio de projetos, oficinas, laboratórios, discussões inter e transdisciplinares entre os currículos, entre outros. Contudo, dentro dessas variadas propostas de mobilização do protagonismo do aluno do Ensino Médio encontra-se, como fio condutor desse segmento, o Projeto de Vida dos estudantes, com o intuito de aprimorar e fomentar o desenvolvimento dessas competências, além de discutir acerca de futuro acadêmico, profissional, pessoal e social, por intermédio de orientação profissional aos mesmos. (Brasil, 2018).

Diante do exposto, os estudos acerca do desenvolvimento de competências e principalmente competências socioemocionais ganham lugar de destaque nos discursos e pesquisas nas mais diversas áreas da ciência. De modo que as

¹ Para Marin et al, (2017) o termo competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.

informações produzidas se confluem cada vez mais para a necessidade do desenvolvimento do e no sujeito; principalmente ao tocante de competências socioemocionais, pois estas podem favorecer ao sujeito melhores condições e estratégias de administração, transformação e resolução de demandas sociais, ou seja, possibilitam a capacidade de ajuste e adaptação do sujeito ao novo, devido à adaptação socioemocional do mesmo.

O contexto educacional é apontado na atualidade, como o espaço dinâmico apropriado para o desenvolvimento dessas competências socioemocionais em crianças e adolescentes no decorrer de sua trajetória acadêmica, com a possibilidade de fornecer estratégias de enfrentamento e desenvolvimento social e emocional dos futuros adultos. Assim, nos últimos tempos, o conceito e o desenvolvimento de competências socioemocionais estão vinculados a processos educacionais e o espaço escolar, assim como todos os autores que a constituem são percebidos como agentes potencializadores da mediação do desenvolvimento de tais competências.

Dentro deste contexto, com o intuito de buscar uma compreensão e reflexão das pesquisas e debates sobre o currículo escolar e as competências socioemocionais que direcionem o processo educativo do estudante, bem como à sua formação, em sua totalidade, no âmbito das escolas, tornando-se fator importantíssimo para a tarefa de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes.

O presente estudo objetiva refletir sobre a proposta do Projeto de Vida na promoção do protagonismo do aluno na educação básica, buscando compreender especificamente o que é a proposta do projeto de vida para o ensino médio. E como de fato ocorre a "função" da escola na proposta do novo Ensino Médio, descrevendo possíveis possibilidades e limitações da atuação do professor no Projeto de Vida.

Com base nessas considerações, organizar e conduzir o desenvolvimento do Projeto de Vida dos Estudantes, como norteia a (BNCC) em ambiente escolar, desvela a necessidade de reestruturação ações educativas que visem à promoção das competências, de forma especial, destacando-se as três últimas citadas na (BNCC), a saber: a primeira prevê o conhecimento e o cuidado da saúde física e emocional, seguindo com a provocação ao aluno do ensino médio na prática de empatia, o diálogo, resolução de conflitos e cooperação. E por fim, o refletir e agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com tomada de decisões orientada por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018).

Nesta perspectiva, apoiando-se no princípio de que aprender envolve múltiplos saberes e aspectos que vão além dos cognitivos, como o desenvolvimento socioemocional, em suas diversas competências, este escrito torna-se relevante uma vez que busca compreensão das competências socioemocionais, estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular, nos principais instrumentos e referenciais da educação básica nacional e na compreensão teórica de importantes autores que abordam essa temática na atualidade. Entendendo como essa proposta lançada no ano de 2018 vem sendo desenvolvida a partir de estudos já realizados, além de das contribuições que podem ser refletidas para a melhor eficácia deste do Projeto de Vida dos Estudantes do Ensino Médio. Com esse intuito de colaboração, a seguir se discute dentro dos referenciais teóricos já existentes acerca: A escola e o aluno protagonista; Competências Socioemocionais e Projeto de Vida para estudantes do ensino médio; e, O Professor e o Projeto de Vida para estudantes do Ensino Médio.

1.1 A escola e o aluno protagonista: breves considerações

Os estudos e pesquisas acerca da educação e da escola, bem como do seu fazer pedagógico são objetos de acaloradas discussões e investigações há muitos anos. Desde o período colonial à chegada dos jesuítas com o processo de catequização dos povos indígenas trazendo consigo o ideal de educação "civilizatória", que o processo de escolarização da população brasileira começou a passar por diversas mediações e (re) significados ao longo da história, resultando em políticas educacionais diversas.

Por isso, discutir sobre o processo educativo, bem como sobre a epistemologia dos espaços escolares na atualidade torna-se uma temática que deve ser debatida com grande responsabilidade pelos profissionais da educação, bem como por toda sociedade, tendo em vista que essas transformações atingem as instituições escolares suscitando reflexões sobre seu papel como espaço que fomenta o processo de ensino e aprendizagem.

As instituições escolares foram naturalizadas nas sociedades contemporâneas, onde muitos dos estudos envolvendo essa temática mencionam sua função social e o seu papel no processo de formação dos indivíduos para viverem em sociedade, promovendo suas competências intelectuais e profissionais. Encaminhando ações por meio de processos educativos que visam despertar nos jovens o compromisso social, promovendo mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, através da criticidade e da participação.

A escola, bem como o ensino no Brasil, embora regido por ideais democráticos, ainda deixa em evidência muitos aspectos da educação de 1930 e 1940. Desde sua invenção, a noção de sujeito que transita por ela é a de sujeito universal. Conflitando com isso, as teorias educacionais, parecem levar em conta a existência de sujeitos históricos. Mas na escola que se efetiva em nossa modernidade, desconsiderando os pressupostos dos teóricos, os dispositivos que permeiam a escolarização amparam-se na noção de um sujeito universal e exercem o controle individualizante.

Em seus achados Masschelein e Simons (2017), os autores não estudam a instituição escolar, mas o encontrar-se fora das instituições escolares a estratégia principal dos autores é deslocar o foco do campo histórico, social e cultural, surgida na escola grega antiga: *skholé*. Eles defendem algo que, de certa forma, atravessaria diversos tempos e espaços, algo que persiste através da geografia e da história como algo que seja o essencial da escola. Os autores trazem inúmeras críticas à escola dentre as principais: alienação, concentração de poder, corrupção, desmotivação, ineficácia, falta de empregabilidade, redundância. Eles não querem responder tais críticas diretamente, mostrando o que é fundamental do escolar e nem condenar a escola.

A escola para Masschelein e Simons (2017, p. 5), é uma invenção histórica:

E pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública.

Dentro dessa ótica e da análise do estudo dos autores acima mencionados, almeja-se que a escola da contemporaneidade tenha o papel não só de transmitir conhecimentos, mas também de ser ativa e buscar compreender que tipo de sociedade pretende construir, criando relações e preparando base para lidar com as contradições da sociedade, suas diferenças e conflitos. Colaborando com a ideia dos autores mencionados Moll (2004, p.10) vem destacar que, mais do que estabelecer novas regras é necessário, “[...] que pensemos na escola como espaço de criação, no qual inúmeras possibilidades de saberes e propostas são organizadas para os meninos e meninas que nela ingressam”.

Ao compreender que a escola em sua função social precisa ser ativa nós concordamos com os ideais de Piaget (1980), que em seus estudos compreende a escola ativa como:

[...] não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais e que, se, em certos níveis atividade da criança implica uma manipulação de objetos e mesmo um certo número de rateio materiais, por exemplo, na medida que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, noutros níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançadas e de manipulações verbais, posto que sejam espontâneas e não impostas, com o risco de permanecerem parcialmente compreendidas. (Piaget 1998, p. 74).

Uma escola ativa, portanto, é uma escola que direciona práticas e metodologias diferenciadas embasadas na atuação, no empenho e comprometimento de seus atores e na reflexão. Uma escola ativa, ainda segundo Piaget (1998) é uma escola que combina trabalho individual e coletivo e que prepara para a vida e para a democracia.

Dito isso, compreendemos que a educação deve estar inserida não só dentro dos espaços escolares, mas ligadas nas práticas sociais, refletindo a realidade do mundo contemporâneo. Necessitando adequar-se às frequentes mudanças dos conhecimentos teóricos e sociais onde as readequações das instituições escolares precisam repensar seus espaços e das práticas escolares, onde o foco principal da aprendizagem são os alunos e sua formação integral para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, tornando-o protagonista da sua vida. Para Costa (2000) o termo protagonismo está diretamente ligado com a preparação do jovem para a cidadania, oportunizando o seu desenvolvimento pessoal para ingressar e prosperar no mundo do trabalho.

Na concepção de Goulart (2017, p. 49) “a força do protagonismo na/da escola depende e influencia sua forma e organização, nos seus tempos e espaços, na gestão e no currículo. Mas, acima de tudo, em como as relações entre seus habitantes se dão neste contexto”. Compreender e tornar o aluno enquanto jovem protagonista é entender como são construídas suas relações, a partir de uma construção coletiva. Não sendo realizada de forma individualizada, mas em comunhão com os outros. Esse protagonismo coletivo ainda restrito nas escolas e nos jovens é reflexo de um processo de solidariedade, das relações entre os atores e do dinamismo das atividades que irão definir o seu lugar na sociedade, onde não só estudantes sejam sujeitos protagonistas, mas todos que frequentam e integram a escola sejam protagonistas deste ambiente. (Goulart, 2017). Assim, compreendemos que é necessário haver uma ligação entre protagonismo com a educação, onde a escola possa oportunizar metodologias diferenciadas e práticas pedagógicas alicerçadas na pedagogia ativa, onde o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, construindo sua identidade pessoal e social e o professor é apenas o orientador.

Para Pasquali (2017), nesse processo onde o jovem é tido como protagonista da sua vida, cabe ao professor mediar as relações vividas no ambiente escolar, seja entre os alunos ou dos alunos com o mundo, sua função é alimentar suas curiosidades criando, ferramentas e metodologias diversas que instiguem o aluno a querer descobrir, ajudando os alunos a lidar com as inúmeras adversidades surgidas no percurso. (Pasquali, 2017).

Dentro dessa realidade, a escola recebe uma atenção diferenciada, enquanto lugar de possível educação escolar assume uma função imprescindível para a formação e desenvolvimento dos autores que a compõem, e para, além disso, um espaço de integração social que assiste a um grupo heterogêneo oriundos de vários contextos sociais. Sendo de responsabilidade de a escola organizar e favorecer a construção e apropriação de conhecimentos historicamente desenvolvidos, deve com isso promover em seus espaços condições favoráveis para a apropriação cultural, desenvolvimento e formação humana a seus alunos necessita conhecer e entender as demandas e condições política, econômica e social na qual escola e alunos encontram-se inseridos. (Guzzo & et al, 2010).

Com essa panorâmica, autores socioculturais (Bock, 2020; Guzzo & et al, 2010; Libâneo, 2012) destacam que quanto maior a segregação social e suas desigualdades na perspectiva econômica, política e cultural, maior o impacto dessas desigualdades no interior das escolas. E tais desigualdades têm como sequelas o não desenvolvimento do aluno, e no senso comum, existindo uma patologização das desigualdades sociais, nas quais o aluno e suas condições são culpabilizadas por na maioria das vezes seu insucesso ou fracasso escolar.

Quando na realidade vários estudiosos ao criticar a formação inicial de professores defendem que o que existe é um despreparo ou preparo incipiente de professores e da escola como um todo no entendimento da realidade social de seus alunos e uma não viabilidade de estratégias pedagógicas para o enfrentamento de tais demandas, no qual essa não mobilização institucional tem como resultante o não desenvolvimento e formação do aluno, na maioria às vezes. (Bock, 2020; Guzzo & et al, 2010; Libâneo, 2012).

Paralelo a isso, a atual configuração de sociedade assume um caráter imediatista, em que a tecnologia, os recursos tecnológicos e o acesso aos mesmos, crescem desenfreadamente, em que há significativa valorização à formação para o mercado de trabalho, muitas vezes, no histórico de evolução deixando em segundo plano questões socioemocionais. Sem entender como isso ainda pode acontecer em pleno século XXI onde estamos inseridos em uma era, onde a tecnologia e o acesso a elas são rápidos e instantâneos, muitas vezes as escolas o sufocam, não respeitam esses alunos, para que sejam donos da sua própria história. Neste sentido, torna-se um grande desafio dentro da educação, para que esses jovens que estão em fase de ensino médio, se sintam acolhidos e respeitados, mesmo em meio a sociedade que busca incessantemente por resultados.

1.2 Competências Socioemocionais e Projeto de Vida a Estudantes do Ensino Médio

A Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz como um de seus propósitos iniciais o desenvolvimento pleno do estudante, principalmente no que tangencia o protagonismo daquele, em seu exercício da sua cidadania, bem como qualificação para o trabalho a partir das novas exigências do mundo contemporâneo. De tal forma que esta formação plena ou integral envolve valores, quesitos físicos, cognitivos e socioemocionais; e ainda, princípios que perpassam a pesquisa, criação reflexões socioambientais, articulação de saberes envolvendo o contexto sócio histórico dos mesmos, dentre outros quesitos que favorece ao estudante do ensino médio, continuamente um desenvolvimento em três dimensões: pessoal, social e profissional. Tal resolução entende em seu artigo 6^a, inciso I que Formação Integral é:

O desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Artigo 6^o, Resolução 3/11 Brasil, 2018)

Com o intuito de mobilizar a produção de conhecimentos que promovam pelo estudante a resolução de conflitos e demandas da vida cotidiana em seu exercício pleno de cidadania e mundo profissional, as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio trazem a máxima acerca da necessidade de se fomentar competências e habilidades socioemocionais naqueles, trazendo-os como protagonistas de seus desenvolvimentos e construções futuras.

A partir deste pressuposto, compete à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propor as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas nos currículos do Ensino Médio, com possibilidade de integração curricular, conseqüente diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e com estratégias de ensino e avaliação que além de potencializar o aprendizado promova competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas sociais, com respaldo de princípios científicos e tecnológicos atuais (Brasil, 2018).

A BNCC destaca, ainda nos quesitos ou indicativos que devem constar na formação geral básica, a necessidade de os currículos possibilitarem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, expondo-os a debates e reflexões de demandas sociais de seu contexto na busca de estratégias de enfrentamento e resolução. Acrescenta ainda que compete à rede ou escolas criarem, definirem e organizarem como o desenvolvimento destas competências serão abordadas nos currículos a serem utilizados, podendo além de considerarem as particularidades e os contextos sociais de cada unidade federativa, podem ocorrer de forma interdisciplinar e/ou transdisciplinar. (Brasil, 2018).

Com a consideração da necessidade do desenvolvimento de tais competências a BNCC propõe além da articulação dessas com os currículos já existente, a criação e execução, do que a mesma intitula como “Projeto de Vida dos Estudantes”, no qual este projeto terá de trabalhar três direcionamentos à vida profissional, organização de metas dos estudantes na vida pessoal, acadêmica, profissional e social.

O Projeto de Vida do Estudante tem como ponto de partida o autoconhecimento para a reflexão de metas a curto, médio e longo prazo, tendo como ápice a discussão de projetos futuros incluindo o profissional. Neste movimento de

autoconhecimento o estudante será provocado a conhecer a si, entendimento e formação identitária, em suas potencialidades e limitações a partir de sua realidade, possibilitando o reconhecimento e desenvolvimento de suas competências socioemocionais, acadêmicas e profissionais com prospecção de futuro. Forma-se com isso o tripé que embasa toda a proposta da disciplina Projeto de Vida que é: pessoal, social e profissional. (Brasil, 2018).

Nessa realidade, tal base amplia a reflexão e função do ambiente educacional, ao dissertar a necessidade de a escola ser espaço estruturado, pensado e voltado ao desenvolvimento de competências que possibilitem ao sujeito o desenvolvimento de comportamentos resilientes, autorreguladores, mobilizadores de resolução e de desenvolvimento social. (Brasil, 2018).

A partir da logística trazida por estudiosos de inteligência emocional, habilidades e desenvolvimento socioemocional e consequente competências socioemocionais, que defendem a relação direta entre o desenvolvimento deste constructo e o desenvolvimento cognitivo, ou seja a existência de uma correlação direta entre aspectos socioemocionais e seu impacto no êxito ou não da aprendizagem, é que a proposta trazida pela BNCC de 2017, impera que currículos escolares devem contemplar dentro das áreas de conhecimento, a possibilidade do desenvolvimento de competências socioemocionais (Dell Prette & Dell Prette, 2008; Brasil, 2018).

Ao longo dos estudos de competências socioemocionais, pode-se discriminar mais de 160 tipos ou representações das mesmas, contudo a BNCC propõe um agrupamento daquelas em cinco macrocompetências e 17 competências específicas, e o foco para as escolas é destinado principalmente às primeiras, são elas: abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com outros, amabilidade e autogestão. (Brasil, 2018). Nesse caminho, a escola, seu ambiente e seus autores precisam assumir novas posturas e estratégias de intervenção junto aos estudantes. Dessa maneira esta pesquisa traz ao centro o professor, como linha de frente do processo educativo e como sujeito que necessita se adequar às novas exigências, com a proposta de formação reflexiva para fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes, neste, direcionados ao ensino médio.

O ser professor a partir de Nóvoa (1999) exige uma constante transformação de métodos e estratégias para promover o conhecimento no outro, uma vez que o professor atua dentro de uma demanda histórica e de realidade social na qual o sistema educacional se legitima como adequado. Todas essas transformações e modificações tornam-se disparadoras à necessidade de atualização profissional do ser professor constantemente.

1.3 O Professor e o Projeto de Vida para estudantes do Ensino Médio

As atividades de docência exigem uma grande variedade de conhecimentos para realizar o processo de ensino e aprendizagem. A formação desse conhecimento começa com a formação inicial, que é fundamental para a implementação do ensino. No entanto, a formação docente não termina com a formação inicial, por isso é necessário continuar ao longo da carreira, desencadeando mudanças na prática em sala de aula por meio de um processo consciente e planejado. (Schön, 2000).

Dentre os vários autores que fazem a escola e educação acontecer, o professor, por se encontrar na linha de frente das relações educacionais com os alunos, é quem assume a função de favorecer caminho para a simplificação dos processos de ensino e não o determinante para a instauração de novos e complexos pensamentos, por estes se originarem na tensão problematizadora entre o conhecimento que se tem e o conhecimento que se pode vir a adquirir. Para este processo de construção do conhecimento realmente acontecer, o professor enquanto maestro em sala de aula deve provocar circunstâncias externas e internas (estruturas ou instrumentos de mediação) no qual o “novo” seja compreendido e subjetivado pelo aluno, ou seja, formação de entendimento de novos conceitos.

Doravante a tal missão, requer que o professor possua conhecimentos técnicos acerca dos currículos e conteúdos a se fazer provocar e desenvolver no aluno; estratégias de ensino e instrumentos mediadores capazes de favorecer novos

aprendizados, e para além disso, entender a educação em seus mobilizadores, construtores e público alvo como sujeitos sócio-históricos que se encontram submersos em culturas e situações que impactam diretamente em seus processos educativos.

Na formação superior dos cursos de licenciatura, é importante desenvolver nos aprendizes a capacidade de lidar com situações desafiadoras, singulares, imprevisíveis, possibilitar a ressignificação de seus conhecimentos universitários diante de tais adversidades, desenvolver o “talento artístico profissional” conceito desenvolvido por Schön que diz respeito “(...) às competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. (Schön, 2000, p.29).

Para alcançar uma formação que habilite o docente a desenvolver habilidades socioemocionais nos discentes é necessário, a priori, de um movimento de conscientização e sensibilização dos mesmos para as dimensões emocionais, psicológicas e sociais que circundam a prática educativa. O processo de formação continuada de professores representa uma alternativa para correção dessa realidade destoante, contudo, trazendo o pensamento de Thurler (2002) a formação continuada possui um caráter efêmero e produz resultados limitados e de pouco impactos na realidade educacional.

Dentro desse processo, a participação do professor na construção de novos modelos didático-pedagógicos na sua própria formação pode acarretar em mais aplicabilidade na prática educativa e, conseqüentemente, melhorias nos resultados do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e relacional dos discentes. Tal realidade já se faz presente nos cursos de licenciatura, de acordo com a autora, nas coordenações dos cursos de formação docente já é perceptível uma ruptura com o ideário tradicional de ensino, permitindo a formação de professores críticos, autônomos e transformativos (Carvalho, 2007)

Na prática educacional há situações com que os professores estão familiarizados e possuem métodos para solucioná-las, entretanto há situações que representam uma quebra dessa expectativa lógica, tais contextos são dotados de maior complexidade e, conseqüentemente, exige-se do educador um rearranjo dos seus conhecimentos, principalmente em se tratando de situações que envolvem as dimensões afetivo-relacional. Dentro da realidade social inserida nas escolas brasileiras, os docentes por vezes precisam assumir papéis múltiplos dentro de sua atuação, incluindo o papel de suscitar a administração consciente das emoções por parte dos estudantes.

2. Metodologia

O intuito deste estudo foi ter uma visão ampla do fenômeno: Projeto de vida em estudantes de ensino Médio, conforme a BNCC outorga, com a possibilidade de descrever o fenômeno estudado e estabelecer relações entre as variáveis encontradas. Assim, este estudo se estruturou numa investigação de abordagem qualitativa do tipo exploratória, que de acordo com Goldenberg (2004) e Gil (2008) tem o foco no aprofundamento do estudo de um fenômeno social, proporcionando uma visão geral ou aproximativa acerca do mesmo, sendo oportuna sua utilização quando o tema é ainda pouco explorado.

O método buscado foi a revisão integrativa de literatura, pois este procedimento dentro das revisões de literatura torna-se mais amplo, por possibilitar a combinação de estudos teóricos anteriores, sejam estes de oriundos de pesquisas experimentais ou não – experimentais, favorecendo uma extensa compreensão do fenômeno, buscando semelhanças e divergências entre artigos e outros estudos selecionados. construção da revisão pautada em 8 etapas sendo elas: Formular com precisão a pergunta; Elaborar o protocolo da revisão sistemática; Identificar os estudos primários relevantes; Selecionar os estudos; Extrair os dados dos estudos; Sintetizar os dados; Analisar os dados; Discutir e publica-los (Gil, 2008; Sousa 2015)

As informações da revisão integrativa foram coletadas com base em dados consultados em maio de 2022, obtidos nos sites de busca eletrônica da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, com a utilização dos descritores: “Projeto de Vida e Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio” e “BNCC e Projeto de Vida” e combinações de palavras: “ensino médio, BNCC, competências socioemocionais.

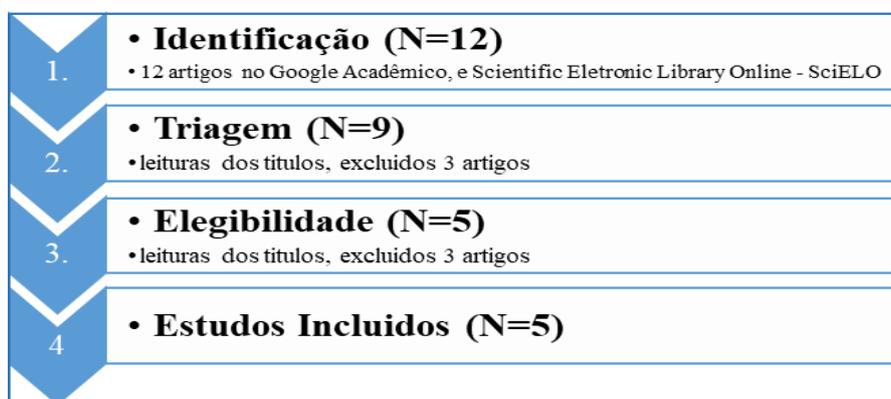
Para o levantamento dos artigos adotou-se como critérios de inclusão adotados: pesquisas que abordassem o entendimento de Projeto de Vida no Ensino Médio; artigos disponíveis na íntegra que retratassem o fenômeno estudado; publicações feitas no período de 2019 a 2022; bem como se utilizou como critérios de exclusão: artigos repetidos, artigos não disponíveis em português e, artigos não disponibilizados na íntegra no português.

Como ferramenta de apoio que foi utilizado foi um fluxograma organizado em quatro de quatro etapas com a intenção de melhorar o relato de revisões sistemáticas do modelo Prisma (2009), e orientada pelas etapas da revisão integrativa descrita por Souza (2015) cada passo deste estudo foi executado rigorosamente. As etapas do fluxograma foram: 1. Identificação ou busca de artigos, 2. Triagem, 3. Elegibilidade e 4. Incluídos.

Depois de definido o objeto de estudo e os descritores e palavras combinadas a serem utilizadas na busca de informações, iniciou-se a primeira fase de *Identificação* e busca de artigo dentro das plataformas já especificadas, deste início conseguiu-se um universo de 12 artigos cujos títulos tangenciavam a proposta deste estudo.

Seguindo, adentrou-se na segunda fase de *Triagem*, cujo determinante foram as leituras dos títulos das obras. Na terceira etapa, que trata da Elegibilidade com a leitura dos resumos e analisando objetivos, metodologia e resultados obtidos. Nesta foram excluídos 4 estudos, o que reduziu a amostra par 5 obras. Na quarta e última etapa trabalhou-se com os materiais incluídos, requereu dos pesquisadores a leitura completa das obras elencadas, e além de analisar o proposto por cada estudo, avaliou-se ainda se os mesmos eram elegíveis ou não a esta pesquisa, nesta etapa foram excluídos 4 artigos, te tal maneira que ao final do cumprimento das etapas da revisão integrativa foram selecionados 5 estudos.

Figura 1: Fluxograma das etapas seguidas na revisão integrativa.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022).

Todo o material separado foi disponibilizado na íntegra pelas plataformas Google Acadêmico, e Scientific Eletronic Library Online - SciELO. As referências encontradas foram analisadas manualmente pelos pesquisadores, realizando a análise qualitativa dos dados que se deu por meio do processo de condensação das informações encontradas nas obras com base nos objetivos pretendidos neste estudo. (Minayo, 2001).

Criando-se uma tabela para melhor se visualizar as informações centrais deste material: título, autores, ano de publicação, base de dados, objetivos, metodologias utilizadas nos estudos e resultados obtidos. Após esta organização, dividiu-se as informações por categorias de análises para contemplar os objetivos específicos, são elas: Proposta do projeto de vida para o ensino médio: entendendo a proposta; A escola na proposta do novo ensino médio; e, possibilidades e limitações da atuação do professor no projeto de vida.

3. Resultados e Discussão

Diante das obras selecionadas, lidas e analisadas, gerou-se categorias que atentaram aos objetivos específicos do estudo, facilitando assim a compreensão desta seção, são categorias: Proposta do projeto de vida para o ensino médio: entendendo a proposta; A escola na proposta do novo ensino médio; e, possibilidades e limitações da atuação do professor no projeto de vida.

Foram incluídas cinco obras neste estudo, entre os anos de 2018 a 2022, vale destacar que este intervalo de tempo é reduzido devido à implementação da BNCC: em 2018 para o ensino fundamental e 2019 ao ensino médio. E, é a partir delas que o constructo de competências socioemocionais nos currículos e a proposta do Projeto de Vida para estudantes do Ensino médio, assumem o caráter obrigatório. Conforme mostra o quadro a seguir, separados a partir do título com ano de publicação e autor, objetivo, metodologia e resultados apresentados, como representados no Quadro 1.

Quadro 1: Estudos publicados entre 2019 e 2021 selecionados para a revisão Integrativa.

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO/ AUTOR/ ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADO
A1 Santos, Gontijo 2020	Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios Kaliana Silva Santos, Simone Braz Ferreira Gontijo	Analisar a temática Projeto de vida como componente curricular obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio a fim de analisar possibilidades de inserção dessa temática nesse nível de ensino.	Revisão bibliográfica	O projeto de vida é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir no presente para projetar o futuro com ações concretas. Neste trajeto, o projeto não poderá ser individualizado; precisa estar integrado às pessoas, aos familiares, a um universo social e profissional que vai além das aspirações próprias, envolve um modo de estar no mundo e nele fazer a diferença. O Projeto de Vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é para toda a vida.
A2 Silva, Danza 2021	Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação Marco Antonio Morgado da Silva, Hanna Cebel Danza, 2021	Explorar as articulações entre estudos sobre projeto de vida e sobre identidade no que diz respeito à constituição, ao desenvolvimento e ao funcionamento desses construtos	Revisão bibliográfica: teórico e inscrito	Aporta conhecimentos que podem contribuir com a formulação e o aprimoramento de práticas pedagógicas para que os jovens atribuam sentido pessoal e social ao seu processo formativo e à sua inserção no mundo, tornando-se capazes de atender às demandas sociais e intervir sobre elas com autonomia, competência e engajamento, sob parâmetros éticos e morais.
A3 Pereira, Zanon, Dellazzana-Zanon, 2021	Influência dos Contextos Escolar e Familiar Nos Projetos De Vida De Adolescentes Bruna Caroline Pereira Cristian Zanon Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, 2021	compreender as possíveis relações entre os projetos de vida de adolescentes e as variáveis dos contextos escolar e familiar.	Pesquisa de campo	É possível dizer que analisar a relação entre projeto de vida e as variáveis dos contextos escolar e familiar foi importante para compreender a influência que tais aspectos exercem na construção de projetos de vida do adolescente.
A4 Lopes, 2019	Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis Alice Casimiro Lopes, 2019	Discutidas as relações entre disciplinas escolares e propostas de integração nas políticas de currículo, com foco na proposta de itinerários formativos e de organização por competências da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio.	Pesquisa Bibliográfica	O artigo conclui que a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular, e tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos estudantes por meios de metas inicialmente fixadas.
A5 Pereira, Ribeiro, 2019	Políticas Públicas de Orientação Profissional: uma análise socioconstrucionista sobre a construção do Projeto de Vida no Programa. Ensino Integral (PEI) Omar Calazans Nogueira Pereira & Marcelo Afonso Ribeiro, 2019	Compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta da disciplina “Projeto de Vida” nas escolas de do PEI do Estado de São Paulo.	Pesquisa Narrativa	Com as recentes mudanças na legislação educacional e nos documentos de referência para a elaboração dos currículos escolares, observa-se uma possível consolidação da Orientação Profissional através da nomenclatura Projeto de Vida.

Fonte: Informações catalogadas pelas pesquisadoras em maio de 2022.

Das análises realizadas, torna-se pertinente iniciar a discussão entendendo inicialmente a proposta do projeto de vida para o ensino médio.

Proposta do Projeto de Vida para Estudantes do Ensino Médio

A ideia de trazer a educação integral, como favorecedor do desenvolvimento pleno do estudante, a BNCC do Ensino Médio de 2018 quer reiterar a esse estudante sua função de protagonismos pessoal, social, acadêmico e profissional, a partir de reflexões acerca de seu projeto de vida.

Santos e Gontijo (2020) destacam em seus estudos que o foco da discussão do componente Projeto de Vida de Estudantes, conforme a BNCC roga, como foco o empoderamento e protagonismo do estudante. Partindo do entendimento do estudante enquanto um ser social, completando pelas condições sociais apresentadas na atualidade e por todo seu cenário dinâmico e mercadológico, apresentado de maneira instável que gera incertezas e inseguranças ao adolescente/jovem com relação a seus futuro e perspectiva de vida, tal componente curricular de dar condições de reflexão e construção de novos saberes que estão para além de aspectos cognitivos, mas que repousam em aspectos socioemocionais.

Vale destacar, continuam as autoras com base em estudos de campo cujo público eram alunos de ensino médio, que essa proposta de Projeto de Vida deve ser apresentada, discutida e construída de maneira dialogada considerando principalmente o contexto dos sujeitos envolvidos. assim, Santos e Gontijo (2020) apontam significativas diferenças entre a percepção de estudantes de escolas privadas e os de escola pública, pois enquanto os estudantes de escola privada percebe o momento do Projeto de vida como um espaço para discussão de orientação profissional; no cenário de escolas públicas essa mesma proposta é percebida como locus de discussão de temáticas como inclusão, melhoria de vida, ascensão social; demandas sociais como vulnerabilidade, marginalização e o reconhecimento de si naquele contexto enquanto mola propulsora de mobilização e transformação.

Nessa realidade, o desafio do Projeto de Vida é considerar a diversidade e contexto de estudantes, além das particularidades que constituem os sujeitos envolvidos na proposta, em suas competências socioemocionais e habilidades cognitivas, destacando inclusive questões sociohistóricas e culturais nos quais estão submersos.

O estudo trazido por Silva, Danza (2021) enaltece os benefícios da proposta Projeto de Vida para juventude, os autores destacam inicialmente que é na fase da juventude que os mesmo possuem um amadurecimento cognitivo que já os faz perceber a noção de futuro enquanto cenário de múltiplas possibilidades escolhas e entendimento sobre si, o outro, valores e contexto social. Concluem ainda que estudos de identidade de projeto de vida mobilizam, no jovem, de maneira consciente construções e reconhecimento de conhecimentos, competências, habilidades, limitações e possibilidades capazes de favorecê-los a construção e reconstrução de maneira consciente colaborativa e autônoma de projetos de vida, e a destreza dos mesmos frente à reflexão e resolução de conflitos, imprevistos, incertezas e mudanças ao longo de suas vidas futuras.

Ainda sobre significações e impactos do Projeto de vida em adolescentes e jovens do ensino médio, Pereira, Zanon, Dellazzana-Zanon (2021) destacam e de certa forma enaltecem o que Silva, Danza (2021) também discorrem ao falar da maturidade cognitiva e apontam as discussões que ocorreram em suas pesquisas giravam em torno das necessidades básicas deste público do ensino médio e não trazendo demandas que os mesmos definem como supérfluas.

Após o entendimento desta proposta de Projeto de Vida, pontuada de maneira obrigatória pela BNCC de 2018, torna-se necessário ampliar a reflexão acerca do cenário da escola frente a proposta do novo ensino médio, como apresenta-se a seguir.

A escola na proposta do novo ensino médio

É interessante se buscar uma reflexão de Vygotsky lá em seus estudos primários, quando ele mesmo atribuída à escola uma função de formação integral e social, sem naquele tempo se enfatizar acerca de competências socioemocionais. Ao trazer para a escola a função social, que está para além da transmissão de conteúdo, o referido autor faz um significativo sentido à escola, enquanto espaço dinâmico, responsável por mediar as trocas e construções sociais, como locus de entendimento e apropriação cultural, no qual os indivíduos tornam-se corresponsáveis pelo desenvolvimento um do outro.

Ao analisarem a temática de Projeto de Vida dos Estudantes do Ensino Médio, enquanto componente curricular obrigatório da BNCC de 2018, Santos e Gontijo (2020) destacam a complexidade da proposta por trazer aspectos como autoconhecimento; relação do eu, outro e sociedade; planejamento, orientação e preparação para o mercado de trabalho a serem desenvolvidos em adolescentes. As autoras ratificam a proposta outrora destacada por Vigotsky e destacam que a escola como o melhor domínio para se desenvolver esses constructos, devido a trocas, construções, interações e consequente formação do sujeito, entendendo a escola como palco de experiências individuais e sociais, explosões culturais, vivências artísticas, para além das funções tradicionalmente já de sua responsabilidade.

As mesmas continuam a destacar que o componente Projeto de Vida ao ser debatido na escola vem como um aliado à formação integral do estudante, uma vez que este locus tem estrutura, dinâmica e condições de possibilitar debates e construções de conhecimento pela troca e interação de pares que na maioria das vezes comungam da mesma realidade sócio, cultural e histórica (Santos & Gontijo, 2020).

Colaborando com este posicionamento, Silva e Danza (2021) provocam uma reflexão interessante ao pontuarem que se a escola é a instituição responsável por preparar seus estudantes com uma formação integral para a vida em toda sua complexidade, isso quer dizer que é a escolar que deve possibilitar a formação integral do sujeito. Paralelo a isso, a proposta do novo ensino médio fortalece e dá ainda mais subsídios para a concretização desta proposta maior da escola, pois traz a obrigatoriedade do desenvolvimento de competências socioemocionais em espaços de construção de aprendizagem intencional, quando propõe o desenvolvimento dessas dentro dos currículos escolares e para além disso, pontua o “eixo” Projeto de Vida como um espaço próprio e direcionado a essas provocações nos estudantes. Dissertam ainda que não fosse necessário um eixo voltado às competências e seu desenvolvimento se a escola em si cumprisse com a sua função de desenvolvimento integral do sujeito: conhecimento de si, integrando os componentes físico, social, cognitivo, afetivo e ético.

Já Pereira, et al., (2021) destaca a execução do projeto dentro da realidade de escola pública e escolas privadas, apontam que nas escolas públicas, pelo próprio perfil de aluno e estrutura educacional, os estudantes apresentam os projetos de vida na dimensão Relacionamentos Afetivos, enquanto que nas escolas privadas o enfoque dado é à orientação profissional e/ou desenvolvimento de carreira profissional. Após essas considerações acerca da escola frente ao novo ensino médio, e se perceber que existem significativas variantes que impactam diretamente na efetivação desse novo, foi-se necessário entender as possibilidades e limitações que circundam o Projeto de vida.

Possibilidades e limitações da atuação do professor no projeto de vida.

Por não ser um domínio de professores em geral e não haver uma estruturação mínima para a execução da proposta do projeto de vida, faz-se necessário uma (re) adaptação metodológica por parte da linha de frente da educação, os professores, Santos e Gontijo (2020) destacam que a proposta do Projeto de Vida torna-se relevante por propiciar o conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, contudo, enaltecem que a melhor eficácia do mesmo depende da metodologia na qual será utilizada para desenvolvê-lo.

Essas autoras defendem ainda, uma proposta dialogada em que será destacado aspectos como: identidade, respeito, igualdade e participação, solidariedade, construção de sentidos e reflexões sobre dinâmica social, solidariedade,

responsabilização e mobilização. Um espaço no qual diferenças sejam refletidas e respeitadas a partir de sujeitos, contexto e percepções individuais. E todo esse movimento requer uma nova postura do professor e algumas vezes a necessidade de reconhecer neles mesmos tais competências e habilidades, para só assim desenvolver e reconhecer no outro. Doravante, torna-se necessário pontuar que ainda existe um número muito ínfimo de produções científicas que analisem a proposta do Projeto de Vida a partir da ótica do professor.

4. Considerações Finais

Ao retornar aos objetivos iniciais deste estudo que teve como geral refletir a proposta do Projeto de Vida na promoção do protagonismo do aluno; e mais especificamente: definir o que é a proposta do projeto de vida para o ensino médio; entender a "função" da escola na proposta do novo ensino médio; descrever possíveis possibilidades e limitações da atuação do professor no projeto de vida, percebe-se que estes foram alcançados de maneira significativa.

De tal forma que se compreendeu que a proposta da BNCC de 2018 para o ensino médio, que popularmente recebeu o título de novo ensino médio, traz como mola mestre o desenvolvimento das competências socioemocionais tanto dentro de todos os currículos e de uma forma obrigatória no que a mesma denominou de Projeto de Vida para Estudantes do ensino médio. Este projeto pode ser ofertado como disciplina, feira, oficina, de maneira trans e interdisciplinar. Contudo, tem como objetivo maior o reconhecimento do "Eu" no estudante, no qual este tende a conhecer e desenvolver habilidades e competências, reconhecendo suas limitações e possibilidades, além de discutir e refletir a relação do "Eu" com o contexto social trazendo para o centro das discussões demandas e possibilidades sociais e por fim, potencializar no estudante a auto responsabilização do mesmo e seu protagonismo na construção de seu projeto de vida, enaltecendo aspectos os profissionais.

Entende-se ainda que a escola enquanto função de formação integral do sujeito a quem assiste, já deveria trazer em suas ações propostas nesse sentido, mas, na falta desta vertente a ser outrora praticada na escola. Os autores aqui trazidos para a discussão e apresentação de seus estudos, validam a ideia que realmente é o ambiente escolar o mais propício para se desenvolver a proposta do Projeto de Vida, como preconiza a BNCC, justamente pela troca de saberes, pelo espaço ser uma extensão do contexto social vivenciado pelos alunos e além de a escola ser ainda palco de várias expressões e construções de alunos.

Por fim, dentro ainda dos objetivos, no tocante a descrever as possibilidades e limitações na atuação e execução da proposta Projeto de Vida, considera-se que para o bom êxito da proposta, deve haver uma metodologia mais dialogada e reflexiva, isenta de julgamentos ou pré julgamentos, em que seja considerado as diferenças e vivências de cada estudante, validando-os a partir de suas condições sociais, contudo, provocando nos mesmos o quão são responsáveis e capazes de se ressignificarem e almejar por condições melhor de vida, fazendo-os perceber o quão são protagonistas de si mesmo.

Frente a toda essa exposição acredita-se que o maior desafio do Projeto de Vida a Estudantes do Ensino Médio, não é a proposta ou a temática ou discussão que a BNCC preconiza, ao contrário, a maior provocação está em com o desenvolvimento do mesmo será mediado e o quão os educadores estão ou serão preparados para executar tal proposta, pois a mesma prima por um pensamento reflexivo, colaborativo e construtivo por parte do professor/educador.

Este estudo além de provocar reflexões e entendimentos sobre a proposta trazida pela BNCC tanto no desenvolvimento intencional de competências socioemocionais em estudantes do Ensino Médio, discorreu acerca da necessidade de um maior envolvimento em pesquisas acerca da Proposta do Projeto de Vida, outorgada pela mesma base, tendo como foco o protagonismo do educando. Contudo para a efetiva viabilidade desta proposta e como este estudo mesmo demonstra, existe uma necessidade latente de mais estudos mais nesta temática principalmente de maneira empírica que envolva professores e escola em sua totalidade do desenvolvimento destas competências, que venham a desvelar praticas

docentes e escolares que deem uma maior sustentação à efetivação do Projeto de vida na proposta do novo Ensino Médio contempladas na BNCC.

Referências

- Bock, A. M. (2020). *III Encontro de Psicologia Educacional* – Conferência, 11 nov. 2020. 1 vídeo (1:31:50). Publicado pelo canal POSEDUC UERN.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brandão, C. R. (1989). *O que é educação*. (19a .ed.) Ed. Brasiliense.
- Carvalho, A. D. F. (2007). *A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí*. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3400>.
- Escámez, J., & Gil, R. (2003). *O Protagonismo na educação*: Artmed.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*: Atlas.
- Goulart, B. (2017). Protagonizar juntos: a escola como casa comum. *Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Guzzo, R. S. L. S. C., Mezzalira, A., Gomes Moreira, A. P., Pondian Tizzei, R., & de Faria Silva Neto, W. M. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(25ANOS), 131–142.
- Pasquali, C. Dá pra ser protagonista só de vez em quando? In: Lovatp, A. Yirula, C. P. Franzim, R. Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar. (1ª. ed.): Ashoka, 2017.
- Prette, D. P., & Zilda, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*. 41, 517-530.
- Libaneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* 38(1), 13-28.
- Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, n. 25, p. 59–75.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: uma questão pública*. (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moll, J. (2004). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*: Artmed.
- Novoa, A. (1999). *Profissão professor*: Porto.
- Pereira, B. C., Zanon, C., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2021). Influência dos Contextos Escolar e Familiar nos Projetos de Vida de Adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 41
- Pereira, O. C. N. (2019). *A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional*. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-14082019-174454/>>.
- Piaget, J. (1998). *Psicologia e Pedagogia*: Forense.
- Prisma (2009). Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-analyses < <http://www.prisma-statement.org>>.
- Shõn, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*: Artmed.
- Silva, M. A., & Danza, H. C. (2021). Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista* [online]. v. 38.
- Santos, S., K., & Gontijo, S. B. F. (2020). Ensino Médio e Projeto de Vida: Possibilidades e Desafios. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa*, 2(1), 19 - 34.
- Souza, M. C. de. (2015). *Métodos de síntese e evidência: Revisão sistemática e metanálise*. Inca.
- Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*: Artmed.