



PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO BÁSICA: estabelecendo pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹

Tiago Fernandes Rufo²

RESUMO

O projeto de vida é parte fundamental do percurso de escolarização dos jovens em sua passagem pela escola. A construção, a configuração e a implantação de projetos didático-pedagógicos pelas redes de ensino possuem relações com diferentes dimensões do papel da Educação Básica na sociedade. A partir dessa relação entre a diversidade e a complexidade dos jovens e o papel da escola na sociedade, propõe-se um estudo sobre a aproximação, dialogia, continuidade e implantação de estratégias didático-pedagógicas entre o Ensino Fundamental, em seus anos finais, e o Ensino Médio. A partir da realidade escolar do Distrito Federal, compreende-se ser possível colocar em evidência elementos como construção curricular, planejamento educacional, metodologias ativas de ensino e aprendizagem, inserção de competências socioemocionais, incentivo ao aumento de aprendizagens significativas aos estudantes e, principalmente, a promoção de um acompanhamento cognitivo, técnico-profissional e socioemocional dos estudantes da Educação Básica, como um processo contínuo atinente à formação e atuação profissional docente.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Percurso de Escolarização. Transição Ensino Fundamental e Ensino Médio.

LIFE PROJECT AND BASIC EDUCATION: establishing bridges between the elementary and high school steps

ABSTRACT

The life project is a fundamental part of the schooling path of young people in their passage through school. The configuration, construction, participation, and implementation of didactic and pedagogical projects by the education networks are related to different dimensions of the role of Basic Education in society. Based on this relationship between the diversity and complexity of young people and the role of school in society, this study proposes a study on the approximation, dialog, continuity,

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Rio Claro/SP. Professor e Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

² Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília. Professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9168-8653>. E-mail: tiago.rufo@hotmail.com

and implementation of didactic and pedagogical strategies between the final years of Elementary School and High School. Based on the school reality of the Federal District, it is possible to highlight elements such as curriculum construction, educational planning, active teaching and learning methodologies, insertion of socioemotional competencies, encouragement to increase meaningful learning for students and, especially, the promotion of a cognitive, technical-professional and socioemotional monitoring of students in Basic Education, as a continuous process related to training and professional teaching.

Keywords: Life Project. Schooling trajectory. Transition between secondary and high school.

PROYECTO DE VIDA Y EDUCACIÓN BÁSICA: estableciendo puentes entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria

RESUMEN

El proyecto de vida es parte fundamental de la trayectoria escolar de los jóvenes en su paso por la escuela. La configuración, construcción, participación e implementación de proyectos didácticos y pedagógicos por las redes de enseñanza se relacionan con diferentes dimensiones del papel de la Educación Básica en la sociedad. A partir de esa relación entre la diversidad y la complejidad de los jóvenes y el papel de la escuela en la sociedad, el presente trabajo propone un estudio sobre la aproximación, el diálogo, la continuidad y la implementación de estrategias didácticas y pedagógicas entre los últimos años de la Enseñanza Básica y el Bachillerato. A partir de la realidad escolar del Distrito Federal, se entiende que es posible poner en evidencia elementos como la construcción curricular, la planificación educativa, las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, la inserción de competencias socioemocionales, el fomento al incremento de aprendizajes significativos para los alumnos y, especialmente, la promoción de un seguimiento cognitivo, técnico-profesional y socioemocional de los alumnos de Educación Básica, como un proceso continuo relacionado con la formación y el desempeño profesional docente.

Palabras clave: Proyecto de vida. Trayectoria escolar. Transición entre primaria y secundaria.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica brasileira vem passando por importantes mudanças normativas, por meio de proposições ou prescrições legais para novas estruturas e organização do ensino. Tais mudanças englobam desde o trabalho docente até o percurso de escolarização, englobando diferentes etapas e modalidades (ARAÚJO; CASTRO, SUZUKI, 2021; BACICH; MORAN, 2018). Documentos e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), a Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Portaria nº 1.432 de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos no NEM, são algumas das referências que fazem parte da reflexão, do estudo e dos objetivos atrelados diretamente a essa discussão.

Nos últimos anos, o Distrito Federal realizou importantes ações de reestruturação do currículo da Educação Básica em sua rede pública de ensino. A partir de sua tradição de construção desse pilar educacional, o DF possui o Currículo em Movimento como importante marco do currículo pensado e colocado em prática como política pública educacional, em suas três etapas: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2018a; 2018b; 2021). Habilidades e competências presentes tanto na BNCC como na BNC Formação Inicial e Continuada são revisitadas como parte dos objetivos de aprendizagens nas propostas curriculares do Distrito Federal.

3

Alguns normativos fizeram parte dessa revisitação e reestruturação da Educação Básica no DF, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação e o Plano Distrital de Educação, em continuidade ao prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros documentos normativos, resoluções e orientações que fazem parte da oferta educacional das etapas e modalidades da Educação Básica.

A implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal segue o panorama de exigências nacionais e instituiu alterações profundas na etapa da Educação Básica, dentre os quais se destacam: Itinerários Formativos, compostos das Unidades Curriculares de Eletivas Orientadas/Projetos Interventivos; Trilhas de Aprendizagem; Projeto de Vida, Itinerário Formativo de Língua Espanhola (IFLE) (DISTRITO FEDERAL, 2022).

O processo de implementação do Novo Ensino Médio segue um cronograma específico, constante no Plano de Implementação do NEM da rede pública de Ensino do Distrito Federal. Teve início obrigatório em 2022 para as primeiras séries do NEM; em 2023 se deu nas segundas séries, inclusive com

a implantação das Trilhas de Aprendizagem; e em 2024 ocorrerá nas terceiras séries e no Ensino Médio noturno regular.

Nesse sentido, uma das grandes novidades do NEM é a Unidade Curricular denominada de Projeto de Vida. Segundo o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, esse é o fio condutor para o reconhecimento e valorização das particularidades dos estudantes, estabelecendo pontes em torno das escolhas sociais e profissionais (DISTRITO FEDERAL, 2021). Portanto, o Projeto de Vida pode ser considerado como o grande norteador do NEM, já que pode contribuir para qualificar o processo decisório dos estudantes ao longo do Ensino Médio e durante suas vidas pessoais e profissionais.

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar como o Projeto de Vida pode ser um norteador didático-pedagógico, cognitivo, profissional e socioemocional para além da etapa Ensino Médio, por meio de sua presença, continuidade, implantação e acompanhamento a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir desse objetivo, o artigo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica concomitante a uma análise documental. Além disso, a proposta foi construída a partir de revisões conceituais e epistemológicas, documentais e empíricas, voltadas à composição qualitativa de seu íterim, como ponto de partida e chegada dos estudos realizados e resultados alcançados ao longo da pesquisa desenvolvida (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 2008).

Em relação ao desenvolvimento de pesquisas em temáticas educacionais, o artigo visa contemplar o disposto em autores como Alves-Mazzotti (2001), Gamboa (2007), André (2001) e Fazenda (1997). Em aproximação e diálogo com esses autores e estudos voltados à pesquisa educacional, consideramos, também, o papel fundamental da formação de professores no processo de implantação e acompanhamento do projeto de vida e suas dimensões na Educação Básica, em associação aos normativos vigentes para as etapas e modalidades de ensino.

JUVENTUDES E MARCOS LEGAIS EM TORNO DO PROJETO DE VIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando pensamos na Educação Básica em sua atual organização no Ensino Fundamental, é preciso partirmos de sua atual estrutura estabelecida Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que *altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. A faixa etária no último ano do Ensino Fundamental pode variar, portanto, de 13 a 15 anos completos, quando eventualmente os estudantes podem ser encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

Esse esclarecimento dos jovens coaduna com outros referenciais como o *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*, de 2007. O referido documento nacional define a “adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos” (BRASIL, 2007, p. 7). Assim, “Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos)” (BRASIL, 2007, p. 7). No Estatuto da Criança e do Adolescente, esta definição é colocada no seu artigo Art. 2º que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Outro ponto importante é que a adolescência envolve questões e (in)definições etárias, cognitivas, psicossociais, culturais, socioemocionais etc. (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015; DAYRELL, 2019; ARAUJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020; SANTOS; GONTIJO, 2020). A maturação do sujeito “constitui uma parte da adolescência caracterizada, principalmente, pela aceleração e desaceleração do crescimento físico, mudança da composição corporal, eclosão hormonal, evolução da maturação sexual” (BRASIL, 2007, p. 8).

Essa mesma complexidade da definição e amplitude da definição de jovem, adolescente e juventude vai ao encontro do que encontramos na atual BNCC. Ao mesmo tempo, as conexões e aspectos definidores deste período da maturação do sujeito perpassa tanto o Ensino Fundamental como

o Ensino Médio, de forma fluida entre ciclos, anos e séries de ambas as etapas, conformando, assim, o que a Base considera como diferentes ou múltiplas juventudes:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Essa preocupação das diferentes juventudes da BNCC dialoga com diretrizes principais deste estudo, ou seja, como trabalhar o projeto de vida para esses jovens contemplando o momento de ligação e continuidade de sua formação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com Mandelli, Soares e Lisboa (2011), em alguns momentos, o termo juventude é associado negativamente e em outros casos como uma potencialidade e como fonte de oportunidades, como significado do novo, de mudança:

O tema juventude apresenta uma série de ambivalências: ora juventude é compreendida como potência, ou como promessa de mudança, como foi caracterizada nos anos 50 e 60, ora como problema social, risco e vulnerabilidade, concepção anunciada recentemente, nos programas de políticas públicas para esse público. Nossa finalidade ao apresentar essas diferentes concepções de juventude não é definir ou defender apenas uma, mas sim procurar compreender a juventude a partir das ambivalências. Para esse fim, é importante compreender quem são os jovens que estudamos, conhecer os contextos, seus valores e projetos de vida. (MANDELLI, SOARES, LISBOA, 2011, p. 50-51)

Podemos notar que os autores associam diretamente os jovens e a juventude com a necessidade de entender e valorar a construção de seus projetos de vida. Em sua sexta competência geral, a BNCC reforça tal papel da Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Diante disso, como o projeto de vida é citado diretamente como uma das competências gerais da BNCC, Santos e Gontijo (2020) reforçam a ideia de que o projeto de vida deve estar presente nas três etapas da educação básica, apesar da obrigatoriedade ficar direcionada ao NEM.

Propor e implantar estratégias didático-pedagógicas que vão ao encontro da importância do projeto de vida na escola é tanto necessário quanto imprescindível em uma perspectiva contínua de formação integral, crítica, reflexiva, autônoma e diversificada dos jovens nos Ensinos Fundamental e Médio:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2018, p. 62)

7

O projeto de vida na Educação Básica contempla diferentes faixas etárias e abrange mais do que os jovens do Ensino Médio. A proposta de se trabalhar aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais desses estudantes a partir dos anos finais do ensino fundamental se torna, portanto, um passo essencial para que políticas públicas educacionais voltadas a novas arquiteturas didático-pedagógicas sejam incorporadas em tais contextos.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, há seções específicas sobre o Projeto de Vida na rede pública do Distrito Federal, de forma a orientar

a nova estrutura da etapa nas escolas. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio considera uma abertura da definição para o projeto de vida:

As escolhas dos indivíduos são multideterminadas pela estrutura econômica, política e social e pelo atual contexto do mundo do trabalho: complexo, imprevisível, exigente e determinante de várias mudanças nos padrões de comportamento das pessoas e de suas trajetórias. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38)

Essas definições e orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre o projeto de vida no Ensino Médio se alinham com o disposto na Resolução nº 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio “II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018c).

No mesmo documento, temos ainda uma orientação precisa para a ideia de projeto de vida e seu papel para a etapa de Ensino Médio no DF:

[...] como um tema transversal na Formação Geral Básica e também como uma Unidade Curricular específica no Itinerário Formativo, articulando assim os saberes e promovendo a formação integral do estudante para atender às suas escolhas ao longo da vida. (BRASIL, 2021, p. 38)

Na última versão do currículo do Ensino Médio do Distrito Federal há quatro dimensões que estruturam o projeto de vida, que estão presentes tanto em normativos quanto em referenciais teórico-metodológicos sobre o tema. São elas: a dimensão pessoal, a dimensão social, a dimensão da organização, planejamento e acompanhamento e a dimensão profissional.

As ideias de Leão, Dayrell e Reis (2011) confirmam a relevância das quatro dimensões no âmbito do projeto de vida:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1071-1072)

Conforme enfatizam Santos e Gontijo (2020), tais dimensões reforçam a necessidade de desvincular a imagem de projeto de vida exclusivamente pelo teor de escolha profissional.

A associação entre projetos de vida ao mundo do trabalho é resultado das profundas transformações no mundo atual, sobretudo em relação à estrutura produtiva, o desenvolvimento tecnológico e a intensificação do avanço do capitalismo a partir da década de 1980. Nisso, inserem-se as recentes mudanças sociais e educacionais, com significativas reconfigurações dos valores, onde se destacam a percepção do mercado em relação aos jovens como futura força de trabalho (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011). Neste caso, é importante ressaltarmos que, conforme Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071), “[...] o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum”.

Apesar de haver menções ao Ensino Fundamental e à maneira como a juventude e adolescência vão além desta etapa, há lacunas na interligação, conexão, dialogia e, o mais importante, na continuidade do projeto de vida para além da etapa Ensino Médio. Nesse sentido, cabe mencionarmos o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental que, a respeito de suas diretrizes didático-pedagógicas considera, por exemplo: “1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade” (BRASIL, 2018b, p. 9); e também “5. compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil” (BRASIL, 2018b, p. 9).

Desse modo, considerando que podemos trabalhar a ideia de projeto de vida nos anos finais do ensino fundamental, propomos uma aproximação, dialogia e partilha de saberes, práticas e experiências entre docentes e gestão escolar. Cabe apresentarmos, neste contexto, os fundamentos

teórico-metodológicos desta pesquisa. São também necessárias algumas considerações sobre a importância de se visitar e aprofundar a ideia de projeto de vida para a Educação Básica, conforme trataremos a seguir.

POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

No sentido de abertura e variabilidade da ideia de jovens e projeto de vida, a BNCC contempla, como diversidade e variabilidade das juventudes, pressupostos consonantes à proposição efetuada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), em ampla cartografia da ideia de projeto de vida:

Para alguns pesquisadores (D'aureaTardeli, 2010; Hill et al., 2010; Leão et al., 2011), o projeto de vida representa um rumo para a vida do indivíduo e é considerado como um aspecto central e auto-organizador. Marcelino et al. (2009), por sua vez, compreendem o projeto de vida como uma organização multidimensional, a qual abrange e articula as dimensões socioafetiva, sociocognitiva e espaçotemporal. Entretanto, é na definição de Damon et al. (2003) – utilizada nos estudos de Bronk (2008), Bronk et al. (2010), Kiang (2012) e Mariano e Savage (2009) – que se pode encontrar mais explicitamente o aspecto de direção do projeto de vida, na medida em que afirmam que o projeto é a intenção de alcançar algo significativo para si e que gere um compromisso produtivo para além de si. (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015, p. 288)

Em síntese, o que encontramos a partir da reflexão das autoras se alinha com a definição de Damon, Menon e Bronk (2003) de projeto de vida, ou seja, a contribuição do ambiente escolar, cultural e social na composição de um propósito para o sujeito: “projeto é uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que seja significativa para o eu e que gere um compromisso produtivo para algum aspecto além do eu” (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121).

O projeto de vida possui o potencial de conectar questões pedagógicas em níveis elevados de aprofundamento do papel social da escola na sociedade e da atuação profissional docente, tal como refletido por Saviani (2007), Morin (2003) e Zabala (1998). O processo de ensino-aprendizagem de forma complexa, integral, contínua e associado às

questões da própria existência e seu sentido, propósito, orientação e predicados e significação, associam-se à ideia de projeto de vida no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

Não há, portanto, apenas uma forma absoluta, correta ou unilateral de propor, desenvolver, acompanhar ou implantar o projeto de vida. O desenvolvimento humano, além dos aspectos cognitivos, socioemocionais e de suas aptidões para diferentes ocupações profissionais, é composto de questões culturais, contextos, diversidade de interações e formas de socialização etc. Portanto,

Pode-se, então, pensar que a construção do projeto de vida acontece, de diferentes modos, ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano: (a) inicia na infância, por meio da convivência familiar e social, (b) torna-se uma possibilidade concreta durante a adolescência, considerando-se os avanços cognitivos, afetivos e morais próprios deste período do desenvolvimento e (c) por seu caráter de projeção futura, envolve toda a vida adulta. O projeto de vida é especialmente importante durante a vida adulta, uma vez que ele pode funcionar como um guia para a vida do indivíduo. Assim, dependendo das ações do sujeito, o projeto de vida poderá ou não ser concretizado (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015, p. 288)

Essa mobilidade do projeto de vida em relação ao sujeito aporta reflexões e posições de outros temas, autores, estudos e referenciais educacionais. Podemos considerar toda a tradição brasileira de formação docente envolvendo os saberes educacionais e o papel do professor na reflexão de sua prática pedagógica (FREIRE, 2008; PIMENTA, 1996; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ANDRÉ, 2010).

É possível, ainda, identificarmos diferenciações e complexidades de políticas públicas educacionais em relação aos projetos de vida em construções curriculares de estados, municípios e redes privadas, que estão passando por revisitações, leituras críticas e análises a partir da BNCC e demais normativos recentes voltados à estrutura educacional brasileira, como no caso do NEM.

Dessa forma, destaca-se que estes são alguns dos pilares que justificam a necessidade de discussão sobre os projetos de vida a partir dos anos finais

do Ensino Fundamental. Logicamente, antes disso, há a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico e empírico-contextual para a implantação do projeto de vida como diretriz didático-pedagógica a partir dos anos finais do Ensino Fundamental do Distrito Federal.

O próprio Currículo em Movimento, do Novo Ensino Médio, cita que a BNCC trouxe, a partir de 2017, a ênfase em torno das competências atreladas ao trabalho e ao projeto de vida como necessidades de serem reforçadas e trabalhadas ao longo de toda a Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2021). De acordo com o documento:

[...] o projeto de vida tem a potencialidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. Visa, portanto, apoiá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um continuum crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida. Além das competências puramente cognitivas, a BNCC propõe que sejam desenvolvidas as habilidades de comunicação, criatividade, autoconhecimento, autocontrole, curiosidade, empatia e, sobretudo, de relacionamento interpessoal. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 37)

No âmbito do Novo Ensino Médio, a Figura 1 sintetiza o real peso do Projeto de Vida como unidade curricular que contribui para a interligação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, auxiliando na qualificação do processo de escolha dos estudantes, visando à sequência dos seus estudos, à vida social e ao mundo do trabalho.

Figura 1 – Arquitetura do Novo Ensino Médio do DF



Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2021.

Como reiteram Araújo e Arantes (2020), pensar e propor políticas públicas educacionais e ações didático-pedagógicas a partir dos projetos de vida envolve, dentre outras características, o reconhecimento do papel social da escola na orientação do propósito e identidade desses estudantes para si mesmos, no mundo e no contexto que habitam e em sua relação com os demais sujeitos da sociedade:

Independentemente de variações linguísticas e culturais, assume-se que o significado de *purpose* adotado por Damon e o de projeto se aproximam, constituindo uma das condições para se dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade. Projetos, objetivos, finalidades organizam pensamentos e ações e estão relacionados com os sistemas de valores dos indivíduos [...]. Isso nos conduz a uma segunda aproximação ao conceito de projeto de vida. Não se trata de algo simples e comum, como o de divertir-se por uma noite, passar numa prova ou comprar um par de sapatos. O projeto vital pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de autoria que possa contribuir com os outros, com a sociedade. (ARAÚJO; ARANTES, 2020, p. 12)

O desenvolvimento em seus aspectos psicossocial, cognitivo, socioemocional, associado à orientação para aptidões voltadas ao mundo

do trabalho, agrega demandas contundentes aos jovens e adolescentes em seus direitos à educação e passagem pelas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Segundo Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p.53) “O projeto de vida está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento de temporalidade. Falar de projeto é falar de possibilidades de vir a ser [...]”, ideias consonantes com as de Leão, Dayrell e Reis (2011), que apontam a relação dos projetos de vida com o tempo, sobretudo com o futuro.

Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011), os jovens que frequentam o Ensino Médio precisam ser encarados não apenas como um aluno, e sim como uma construção social e histórica, por se tratar de um momento ímpar na construção das identidades e na definição de futuro:

O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068)

Nesse aspecto, diferentes ações, estratégias, proposições, diálogos e implantações de metodologias e práticas didático-pedagógicas podem fazer parte do projeto de vida como princípio educativo na Educação Básica como, por exemplo: os fundamentos psicopedagógicos nas práticas educacionais e suas variações nas diferenças tendências didáticas; o papel central da construção da identidade do sujeito em relação mútua de aprendizado e convivência entre estudantes, professores e gestores no ambiente escolar, promoção do uso de estratégias de avaliação contínua, processual e contextual para diferentes públicos, realidades e contextos de aprendizagem; utilização de revisitação de recursos e práticas didático-pedagógicas por meio de metodologias ativas e competências socioemocionais, por meio da formação inicial e continuada de professores; utilização da potencialidade de múltiplas linguagens e inteligências na

prática pedagógica, fortalecendo a diversidade de processos cognitivos dos estudantes e identificando suas potencialidades em diferentes áreas do conhecimento, itinerários formativos ou orientações vocacionais para o mundo do trabalho e relações sociais etc.

Constatamos, portanto, que a ideia de projeto de vida na Educação Básica acompanha, por exemplo, referenciais teóricos, metodológicos e legais que remetem desde a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e os temas transversais dos PCNs até as teorizações sobre o papel do professor, sua formação contínua e complexidade dos saberes e as competências envolvidas em sua atuação na escola, como protagonista do papel social desse ambiente na formação dos jovens e adolescentes.

Diante disso, desenvolver e aplicar metodologias ativas, estratégias de avaliação e implantação de competências socioemocionais devem ser consideradas como estratégias didático-pedagógicas para uma possível implementação dos projetos de vida nos anos finais do Ensino Fundamental do Distrito Federal – especialmente no 9º ano, momento prioritário para trabalhar a transição entre o Ensino Fundamental e o início do Ensino Médio, especialmente com o advento do NEM.

O Currículo em Movimento do NEM da rede pública do DF elenca as quatro dimensões do Projeto de Vida a serem desenvolvidos ao longo dos seis semestres desta etapa: 1) Dimensão Pessoal; 2) Dimensão Social; 3) Dimensão organização, planejamento e acompanhamento; 4) Dimensão Profissional. Em cada uma das dimensões e ao longo dos seis semestres do Novo Ensino Médio são citados objetivos de aprendizagem, totalizando 30, listados em níveis crescentes de complexidade com o avanço dos semestres/séries do NEM.

O Quadro 1 apresenta o exemplo dos objetivos de aprendizagem dos Projeto de Vida listados para o primeiro semestre do NEM da rede pública do DF:

Quadro 1 – Objetivos de Aprendizagem do Projeto de Vida do Primeiro Semestre do NEM da rede pública de ensino do DF

DIMENSÃO DO PV	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
DIMENSÃO PESSOAL	PV01 Identificar atitudes pessoais, buscando caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade.
DIMENSÃO SOCIAL	PV01 Identificar atitudes pessoais, buscando caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade.
DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	PV03 Compreender o valor do planejamento e da organização e estabelecer combinados e metas.
	PV04 Refletir sobre pontos fortes e realizações pessoais, com base em estratégias de autoavaliação.
DIMENSÃO PROFISSIONAL	PV05 Compreender a importância das profissões e o impacto das atividades profissionais dos familiares em seus cotidianos.

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2021.

Os objetivos listados para cada dimensão do Projeto de Vida para o primeiro semestre do NEM, pela ordem crescente de complexidade, são os mais básicos possíveis. Assim, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental já podem ter um contato prévio com algumas questões basilares em torno do projeto de vida em cada uma das dimensões no último ano do Ensino Fundamental.

O Currículo em Movimento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – cita duas vezes o termo “projetos de vida” na parte de Eixos Transversais para a Diversidade e Educação e nos Direitos Humanos para a sustentabilidade, nas definições de objetivos e objetos de conhecimento da unidade curricular Ensino Religioso. O próprio documento, em referência à Lei Orgânica do DF, estabelece o Ensino Religioso como uma matéria de oferta obrigatória pelas escolas; entretanto, com matrícula facultativa nas etapas do Ensino Fundamental e Médio (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

O documento em questão cita “projetos de vida” como objetivos atrelados ao 9º ano dos Anos Finais na unidade de Ensino Religioso:

- Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana, assim como os princípios éticos

(familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar essa coexistência e a construção de projetos de vida;

- Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 310)

Atualmente, a oferta de Ensino Religioso está praticamente em desuso na rede pública do DF, entretanto, integram a Parte Diversificada das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, não sendo considerados para efeito de retenção e reprovação, segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF, em seus artigos 158 e 180 (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Assim, as Unidades Escolares têm dado preferência à oferta dos Projetos Interdisciplinares, conhecidos informalmente como PD, em alusão à Parte Diversificada. Os projetos são desenvolvidos de forma livre a cada unidade escolar, de acordo com sua realidade social e com as necessidades e fragilidades educacionais dos estudantes. Dessa forma, a parte diversificada e flexível do currículo dos anos finais pode permitir a adoção da Unidade Curricular Projeto de Vida ao final desta etapa da Educação Básica, possibilitando a discussão em torno das escolhas, dos aspectos sociais e pessoais, do planejamento da vida profissional e pessoal, entre outras possibilidades.

Ademais, é interessante ressaltarmos que as preocupações dos projetos de vida de estudantes de escolas públicas são diferenciadas daqueles de escolas particulares. Enquanto os primeiros se alinham a questões atreladas à inclusão social e à necessidade de ascensão social, os estudantes de escolas particulares estabelecem uma associação de projeto de vida às dificuldades de escolha de uma profissão (SANTOS; GONTIJO, 2020). Para Mandelli, Soares e Lisboa (2011), jovens de baixa renda associam projeto de vida diretamente às possibilidades de mudança de sua realidade em torno da melhoria da qualidade de vida a partir do incremento dos estudos e de sua qualificação profissional.

Nesse aspecto, é vital enfatizarmos que a proposta de discussão, estabelecimento de estratégias didático-pedagógicas e estruturais para o

projeto de vida deve ser pensada levando em consideração a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal. Conforme destacam Santos e Gontijo (2020, p. 24),

Ressalta-se que para trabalhar com o projeto de vida no contexto escolar é preciso considerar essa diversidade de contexto da juventude. Então, o primeiro passo é conhecer os estudantes social, cultural e afetivamente, levando em conta as origens, contexto, a história de vida.

Nesse sentido, cabe à escola e ao grupo de profissionais da educação, sobretudo supervisores pedagógicos e coordenadores, estabelecer pontes com unidades escolares com oferta de Ensino Médio – no caso daquelas com oferta exclusiva dos anos finais –, buscando parcerias para projetos de transição e contato com algumas questões atreladas ao NEM. Neste momento, é vital que o aluno entenda os novos pressupostos e a estrutura curricular do NEM.

É evidente que há toda uma discussão em torno da implementação do NEM no âmbito nacional e local, entretanto, as alterações e possíveis revisões decorrentes não podem excluir do debate a necessidade de interlocução entre os anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio. A necessidade de interligação entre as duas etapas facilita o trabalho pedagógico na última etapa da educação básica ao permitir que o estudante tenha mais possibilidades de construção do seu projeto de vida a partir de um planejamento preliminar do Ensino Médio. Ademais, o projeto contribui para o processo de escolhas mais assertivas em torno do planejamento pessoal dos adolescentes, uma etapa da vida cheia de desafios, incertezas, transições e construção de identidades. Sobre esse último ponto, Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 54) enfatizam que Projeto de vida “é uma categoria que contempla a dinâmica sócio-histórica e o movimento de construção das identidades”.

Santos e Gontijo (2020) sublinham o atual contexto de incertezas na vida de jovens e adolescentes, especialmente no âmbito das escolhas e na

construção de significados, e reforçam o potencial do projeto de vida para jovens e adolescentes:

É nesse contexto que o projeto de vida se configura como um grande aliado, um caminho duradouro, sólido e contínuo frente aos inúmeros atalhos que a vida hodierna oferece. A saída da casa dos pais, o casamento, a entrada para o mercado de trabalho eram fatos que, no início do século XX, tinham data previsível para acontecer e os jovens tomavam para si as responsabilidades de adulto. Atualmente, como nada ou quase nada está pré-determinado, não há mais o caráter linear dos acontecimentos e a certeza que se tem é a incerteza do futuro. Aliás, o adiamento da saída das casas dos pais vem se tornando frequente nas classes economicamente favorecidas. (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 20)

De toda maneira, como forma de sintetizarmos algumas possíveis estratégias para se trabalhar o projeto de vida nos anos finais do Ensino Fundamental, vemos a necessidade da adoção de projetos de transição entre unidades escolares de Ensino Médio e Ensino Fundamental ou mesmo no âmbito daquelas que possuem oferta das duas etapas e a implementação do Projeto de Vida no 9º ano do Ensino Fundamental por meio da parte diversificada do currículo dos anos finais. É preciso também potencializar a formação continuada de professores em torno da temática por meio de debates, oferta de cursos, fóruns e seminários.

Diante do exposto, é inegável a necessidade de considerarmos algumas falhas no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e especificamente no Distrito Federal, dentre as quais se destacam questões atreladas à falta de estrutura e recursos financeiros adequados para as unidades escolares e temáticas mais gerais e complexas, como a formação de professores para lidar com os novos pressupostos do NEM. De acordo com Santos e Gontijo (2020),

Na prática, a implantação do projeto de vida enfrentará grandes desafios. Pensar na flexibilização dos currículos, adequar a carga horária e sua interação com os demais componentes curriculares exigirá habilidade do professor. Portanto, é necessário pensar a formação do professor para saber lidar com essa multiplicidade, portanto, cursos específicos de formação continuada, oficinas pedagógicas, cursos a distância são meios de desenvolver

habilidades docentes para o trabalho com Projeto de Vida. (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 30)

Pensar na implementação da Unidade Curricular dentro dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo no 9º ano, torna-se ainda mais desafiador em decorrência dessas questões citadas. Entretanto, a implementação do Novo Ensino Médio, mesmo diante de um cenário de ajustes, somado às atuais necessidades dos jovens e adolescentes, torna-se essencial como estratégia de transição entre as duas etapas e como forma de já instigar nos estudantes os elementos e as dimensões atreladas ao projeto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o teórico-metodológico e o empírico-contextual é um passo fundamental para a proposição de caminhos para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, especialmente em um momento-chave para a educação brasileira, com inúmeras e consideráveis mudanças e proposições de novos caminhos para os estudantes que nela encontramos. Essas condições se aplicam ao contexto do Projeto de Vida no Ensino Médio e à necessidade de discussão em torno da possibilidade da adoção da ideia para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Entretanto, indiscutivelmente, fica claro que o Projeto de Vida deve ser entendido não apenas pelo teor de escolhas profissionais, mas também em torno de questões atreladas à vida pessoal e aos contextos sociais. Portanto, projetos de vida podem contribuir para o fortalecimento da construção da formação cidadã em uma fase muito particular do ser humano, que envolve construção de identidades, incertezas, possibilidades de escolhas e direcionamentos apontados para a vida profissional, pessoal e profissional.

O cenário de incertezas que marca a adolescência e a juventude permearam o debate estabelecido ao longo do artigo e evidenciam, mesmo diante de possíveis fragilidades e problemáticas, a necessidade de valoração do projeto de vida ao longo da Educação Básica, especialmente como

estratégia e meio de estabelecer conexões e interligações entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que são etapas com reconhecidas desconexões e falta de sintonia, especialmente com o advento da implementação do Novo Ensino Médio.

Buscamos acompanhar e aprofundar o estudo, análise e visão crítico-propositiva dos diferentes normativos, referenciais e políticas públicas educacionais para a Educação Básica, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio e à importância e necessidade de se pensar sua reformulação e novos horizontes a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Esperamos que este artigo contribua para o fortalecimento, a aproximação, o diálogo e a construção de pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio do projeto de vida em suas diferentes dimensões

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Tema em Destaque - Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 113, jul. 2001, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ANDRÉ, M. Dossiê - Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, G. C. C.; CASTRO, R. C. M.; SUZUKI, J. C. Educación 4.0 y el papel de la Infósfera en la pandemia del Sarscov-2. **Revista Eletrónica Entrevista Académica**, v. 2, p. 48-63, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958580>. Acesso em: 20 set. 2022.

ARAUJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus Editorial, 2020. v. 1. 190p.

BACICH, L.; MORAN, J. [Orgs.]. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

p. 18551, 27 set. 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2783323, dez. 1996, Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. ABMES, 2018a. Disponível em:
https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em:
<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.415/2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento – Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018a. Disponível em:
https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018b. Acesso em: 20 fev. de 2022. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021. Disponível em: [Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf \(educacao.df.gov.br\)](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022_2_-1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022_2_-1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n.3, p. 119-128, 2003. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0703_2. Acesso em: 12 fev. 2022.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Em Psicologia** (online), v. 19, p. 281-292, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/2936>. Acesso em: 11 fev. 2022.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.



GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo Atlas. 2008.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011, p. 1067-1084.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. esp., 2011, p. 39-57.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**. v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez. 1996.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia**, Brasília-DF, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução E. Rosa. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul, 1998.

Recebido em: 22 de maio de 2023.

Aprovado em: 28 de setembro de 2023.

Publicado em: 06 de outubro de 2023.

