




## CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

# Análise do componente curricular Projeto de Vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural

Analysis of the Life Project curriculum component from the perspective of Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology

Análisis del componente curricular Proyecto de Vida desde la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural

Jerline da Silva Rocha <sup>1</sup>, Ricardo Eleutério dos Anjos <sup>2</sup> e Cláudia Tavares do Amaral <sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo analisa criticamente o componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender a capacidade humana de projetar a vida e o papel da escola nesse processo. A análise organiza-se em dois eixos: o primeiro reconstrói o contexto histórico e normativo de emergência do componente nas reformas educacionais que culminam na BNCC; o segundo examina sua estrutura, inserção no itinerário formativo e articulação com competências gerais, especialmente as socioemocionais e sua relação com o mundo do trabalho. Argumenta-se que, embora proponha orientar escolhas e trajetórias juvenis, sua implementação apresenta fragilidades, como indefinições na formação docente, uso de materiais padronizados e limitada integração curricular. Sustenta-se que projetar a vida exige apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, reafirmando a centralidade da escola na formação humana integral.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida. Ensino Médio. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.

### Abstract

This article critically analyzes the Life Project curricular component in Brazilian High School, grounded in Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology, aiming to understand the human capacity to plan one's life and the role of schooling in this process. The analysis is organized into two axes: the first reconstructs the historical and normative context of the component's emergence within educational reforms culminating in the National Common Curricular Base (BNCC); the second examines its structure, its placement within the curricular pathways, and its articulation with general competencies, especially socio-emotional skills and its relation to the world of work. It is argued that, although the component seeks to guide students' choices and life trajectories, its implementation presents weaknesses, such as insufficient teacher preparation, reliance on standardized materials, and limited curricular integration. The study sustains that planning one's life requires the appropriation of scientific, philosophical, and artistic knowledge, reaffirming the central role of schools in integral human formation.


**Keywords:** Life Project. High School. Historical-Critical Pedagogy. Cultural-Historical Psychology.


### Resumen

Este artículo analiza críticamente el componente curricular Proyecto de Vida en la Educación Media, a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Psicología Histórico-Cultural, con el objetivo de comprender la capacidad humana de proyectar la vida y el papel de la escuela en este proceso. El análisis se organiza en dos ejes: el primero reconstruye el contexto histórico y normativo de emergencia del componente en el marco de las reformas educativas que culminan en la BNCC; el segundo examina su estructura, su inserción en el itinerario formativo y su articulación con las competencias generales, especialmente las socioemocionales, así como su relación con el mundo del trabajo. Se argumenta que, aunque el componente propone orientar las elecciones y trayectorias juveniles, su implementación presenta fragilidades, como indefiniciones en la formación docente, uso de materiales estandarizados y limitada integración curricular. Se sostiene que proyectar la vida exige la apropiación de conocimientos científicos, filosóficos y artísticos, reafirmando la centralidad de la escuela en la formación humana integral.

**Palabras clave:** Proyecto de Vida. Educación Secundaria. Pedagogía Histórico-Crítica. Psicología Histórico-Cultural.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: rochajerline@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

<sup>3</sup>Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: claudia.amaral@ufcat.edu.br

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as reformas do Ensino Médio no Brasil têm reposicionado a escola diante de duas pressões convergentes: de um lado, a promessa de “protagonismo juvenil” e personalização dos percursos; de outro, a adequação da formação escolar às exigências do mundo do trabalho sob a lógica das competências e da empregabilidade. É nesse cenário que o Componente Curricular Projeto de Vida ganha centralidade nas políticas curriculares, sendo apresentado como estratégia para orientar escolhas, planejar trajetórias e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais. Contudo, ao ser formulado como componente específico e vinculado às competências gerais da BNCC, o Projeto de Vida tende a assumir feições que podem deslocar para o plano individual a responsabilização por resultados educacionais e sociais historicamente determinados, sobretudo quando se apoia em dispositivos de autoconhecimento, autorregulação e definição de metas descolados das condições materiais e institucionais concretas de escolarização.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, sustenta-se que a capacidade humana de projetar a vida não se reduz a técnicas de planejamento, nem à construção de metas individuais orientadas por expectativas imediatas. Trata-se de uma capacidade que pressupõe mediações educativas sistêmicas, a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um processo no qual a escola atua como mediação entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, torna-se necessário analisar criticamente se o Projeto de Vida, tal como configurado no Novo Ensino Médio, contribui para ampliar o horizonte de consciência e de compreensão da realidade ou se, ao contrário, reforça um modelo formativo orientado pela adaptação às demandas do capital.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente o Componente Curricular Projeto de Vida, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, buscando aprofundar a compreensão sobre a capacidade humana de projetar a vida e o papel da educação escolar nesse processo. Para alcançar esse objetivo, o texto está organizado em dois itens. No primeiro, reconstrói-se o contexto histórico e normativo de emergência do Projeto de Vida no Brasil, situando-o no âmbito das reformas educacionais, dos documentos oficiais e das diretrizes curriculares que culminam na BNCC. No segundo, examinam-se as especificidades do componente, sua estrutura, organização no itinerário formativo e sua vinculação às competências gerais, com destaque para a ênfase em competências socioemocionais e para a relação com o mundo do trabalho. O artigo encerra-se com a afirmação de que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural permitem repensar a educação escolar e o Projeto de Vida para além de um Componente Curricular isolado. Assim, a formação da capacidade humana de projetar a vida exige a contribuição integrada e crítica de todas as disciplinas escolares, visando à formação integral do ser humano.

## 2. CONTEXTO HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

O Componente Curricular Projeto de Vida foi incluído na BNCC em 2018 como elemento relevante na reformulação da educação. Antes disso, já figurava como preocupação no Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 (Brasil, 1998), que responde a aspectos da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971). Esse parecer aponta para uma educação cujo currículo se orienta ao desenvolvimento de competências, direcionando-se a dois âmbitos da vida escolar: continuidade da formação e preparação para o mercado de trabalho. No plano dos marcos legais, o Componente Curricular Projeto de Vida ganha maior relevância no processo que culmina na Reforma do Ensino Médio, especialmente pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que, por consequência, altera a LDB (Brasil, 1996).

Para Silva (2003), no contexto das políticas educacionais, o Componente Curricular Projeto de Vida é mencionado em parecer relativo às DCNEM de 1998 como preocupação correlata à relação entre educação e o

meio sociofamiliar de jovens em vias de concluir o Ensino Médio. Esse parecer destaca a necessidade de uma base educacional sólida como requisito ao desenvolvimento de competências no campo educacional, que serviriam de base para a autonomia voltada ao Projeto de Vida. Dessa forma, as competências estariam relacionadas aos conteúdos educacionais e não apenas a características individuais, e as condições materiais da família teriam grande impacto na antecipação ou no adiamento de tais projetos de vida.

No entanto, esse entendimento sobre o Componente Curricular Projeto de Vida não perdurou como perspectiva a ser adotada nos documentos posteriores, conforme informam Braggio e Silva (2023). Nos PCN voltados para o Ensino Médio (Brasil, 2000), o Projeto de Vida foi pensado na correlação entre saberes do campo da filosofia e produções culturais, incluindo a articulação desses saberes para interpretar a realidade cotidiana. Nesse contexto, ele já se vinculava à noção de competência sobretudo como um fazer, sendo que tanto a “competência” quanto o Projeto de Vida não são apresentados como parâmetros teóricos.

Ademais, em documentos subsequentes, como os PCN de 2002, o Componente Curricular Projeto de Vida é associado, por um lado, às Ciências Humanas e suas Tecnologias como forma de incremento; por outro, não é apresentado como agregador, mas como algo já estabelecido, que deveria apenas ser mantido ou respeitado. Já nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) (Brasil, 2006), o Componente Curricular Projeto de Vida foi relacionado a práticas na disciplina de Educação Física, sendo apontado como elemento fundamental para uma percepção diversificada do entendimento da disciplina e do meio.

Nas DCNEM de 2011, o Componente Curricular Projeto de Vida era compreendido como fundamental na direção de um Projeto de Vida para o “sucesso” educacional no âmbito escolar, mas ainda não estava orientado ao mundo do trabalho, sendo apresentado como meio para ampliar o desempenho e a permanência dos alunos (Brasil, 2011). Nesse ponto, o Projeto de Vida não estava necessariamente associado a uma área específica do conhecimento, ganhando status de interdisciplinaridade entre conhecimentos até então adquiridos pelos alunos e sua trajetória educacional.

Foi também em 2011 que o Componente Curricular Projeto de Vida deu seus primeiros passos, não em âmbito nacional, mas estadual. Ele foi incluído na Educação Básica por meio do programa Educação em Tempo Integral nos estados de São Paulo e Goiás. Esses estados foram considerados pioneiros naquilo que, posteriormente, seria expandido para todo o território nacional por meio de uma reforma educacional (Pereira; Anjos, 2024).

Outro marco legal importante, no qual o Componente Curricular Projeto de Vida tem sua finalidade radicalmente modificada, é a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015). Nela, o aluno é pensado no plano individual a partir da identificação de sua vocação, sendo o meio social tomado como importante para o pensamento crítico e a resolução de problemas. Já na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016b, p. 493), o eixo pensamento crítico e Projeto de Vida passa a ser melhor compreendido como “reconhecimento de seus interesses, potenciais e vocações, bem como de suas possibilidades e aspirações enquanto pessoa, profissional e cidadão”. Essa segunda versão coloca em evidência uma postura investigadora e o protagonismo no campo individual e social; ainda assim, nesse momento, o Projeto de Vida não era formulado especificamente para a formação no Ensino Médio.

O Componente Curricular Projeto de Vida foi mais bem delimitado no relatório formalizado pelo CONSED (2019) e, conjuntamente, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), quando se estabelecem eixos norteadores da educação brasileira, sendo um deles o “Pensamento crítico e projeto de vida”, incorporado da BNCC não como eixo, mas diluído nas dez competências da versão final (CONSED, 2019; UNDIME, 2016).

A formalização das versões da BNCC foi realizada em audiências públicas pelo MEC, em cada região do país, com participação de diversos órgãos, entre eles associações, instituições e especialistas no âmbito educaci-

onal, com manifestações contrárias e favoráveis. Assim, a BNCC teve duas versões até sua aprovação. Nas duas versões da BNCC (Brasil, 2018a, 2018b), o Componente Curricular Projeto de Vida foi atrelado às competências, ganhando maior centralidade no cenário educacional.

Considerando isso, a inserção do Componente Curricular Projeto de Vida como diretiva para a formação de jovens na educação brasileira deve levar em conta, antes de tudo, a relação do campo econômico e suas implicações nas políticas educacionais. Além dos aspectos legais presentes nos PCN, nas DCNEM e na BNCC, o Componente Curricular Projeto de Vida tem sido discutido e associado ao Ensino Médio tanto em nível nacional quanto internacional, seja de forma direta ou indireta.

Conforme Alves e Oliveira (2020), o Componente Curricular Projeto de Vida ganhou maior relevância a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, e da produção da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, delineada pela UNESCO, constituindo-se como recomendação do Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e de outros organismos.

Para Silva (2003), o cenário econômico do país interfere em diversos âmbitos das políticas educacionais. A autora destaca fatores como a dívida contraída pelo Brasil com organismos internacionais, que realizam diagnósticos situacionais para o Banco Mundial. A partir desses diagnósticos, são divulgados modelos que devem ser seguidos, adequados às políticas do banco, mas que podem ser prejudiciais ao Brasil.

Desde 1964, a partir dos Acordos MEC-USAID, a reorganização da educação no Brasil passou a contar com cooperação direta e técnica da Agency for International Development (AID), conforme apontado por Romaneli (1995). Técnicos desse organismo tiveram acesso ao MEC para fins de fiscalização e avaliação. Segundo Silva (2003), embora essa fiscalização tenha se intensificado a partir da década de 1990, ela integra o cenário nacional há mais tempo, como a autora menciona:

Após a Segunda Guerra Mundial, o BM (1944) e o Fundo Monetário (1944) assumem a liderança política e afirmam ter capacidade para prover o desenvolvimento econômico nos países devedores. Por meio de empréstimos aprofundaram ainda mais a dependência dos governos e exigiram vantagens para o capital. Resultado: a execução de políticas sociais insuficientes, compensatórias, fragmentadas e focalizadas que aprofundam as desigualdades (Silva, 2003, p. 9).

Tal participação favorece a abertura à atuação de representantes do Banco Mundial no planejamento educacional, conduzindo à redução de investimentos e a reformas em diversas áreas com vistas à abertura para a cultura empresarial orientada ao lucro, incluindo a educação. Nesse cenário, a partir da década de 1990, em contexto neoliberal, a educação tem sido palco de manobras que articulam aspectos políticos, ideológicos e econômicos. A política hegemônica e neoliberal tem privilegiado e ampliado a participação de organismos empresariais com projetos no campo educacional. Essa participação foi intensificada a partir da nova BNCC, com a atuação de alguns institutos e o estabelecimento de parâmetros estritamente necessários ao capital; nesse sentido, justifica-se a participação de institutos ligados ao meio econômico, como o IAS e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A reforma educacional a partir de 2017 contou com apoio de instituições privadas como o IAS, o Instituto Natura e outros. Posteriormente à aprovação, alguns institutos subsidiaram a revisão da BNCC, bem como implementaram pesquisas sobre o Projeto de Vida na perspectiva do protagonismo juvenil, com protagonismo do IAS, e com apoio da Fundação Lemann e do movimento Todos pela Educação, expressando o fenômeno social de filantropia empresarial (Lima, 2013).

A esse respeito, o IAS formulou uma série de materiais que vêm sendo utilizados como referência por diversos estados, voltados ao Projeto de Vida e às habilidades socioemocionais. O ICE também teve participação

direta na formulação da BNCC. Esse instituto trabalha o Componente Curricular Projeto de Vida desde 2003, de forma isolada, por meio de parceria público-privada, denominando-se Escola da Escolha.

Lima (2013) assevera que existem diversas maneiras de privatização da educação, incluindo aquelas que envolvem parcerias entre entidades públicas e privadas, as quais enveredam para modelos de gestão privada, fortalecendo o viés dualista e utilitarista e direcionando-se ao fortalecimento da formação para o trabalho com fins lucrativos, em detrimento da formação humana. Nessa perspectiva, a educação assume papel transitório e finalisticamente determinado, face às demandas mercantis, dada a incompatibilidade entre a natureza educacional, voltada à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano, e os estreitamentos impostos por tais demandas.

### 3. ESPECIFICIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

O Projeto de Vida surge como componente do itinerário formativo, orientado pelo art. 36 da LDB (Brasil, 1996), pela BNCC em 2018 e pela Portaria nº 1.432/2018 (Brasil, 2018c), que atualiza as DCNEM. Incluído, em tese, com a finalidade de desenvolver competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, o Projeto de Vida acompanha a trajetória do aluno, fornecendo bases individuais e sociais direcionadas aos seus interesses. Dessa maneira, o autoconhecimento e a formação para o trabalho constituem peças fundamentais desse Componente Curricular. Ele auxilia no desenvolvimento de estratégias e objetivos para alcançar tais projeções (Brasil, 2017).

A nova estrutura da grade curricular do Ensino Médio prevê a organização dos conteúdos em duas áreas. A primeira, com maior carga horária, é de formação geral básica e refere-se a Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira – Inglês, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação), Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia), e Matemática e suas Tecnologias (Matemática). A segunda, de formação flexível e complementar à primeira, remete à formação a partir dos itinerários formativos, organizados em unidades que devem corresponder a 400 horas anuais, distribuídas por semestres, itinerário e série do Ensino Médio.

Especificamente para o Componente Curricular Projeto de Vida, as recomendações sugerem carga horária de dois ou três períodos semanais, o que pode totalizar, anualmente, média de 33h20, 66h40 ou até 100 horas. Na modalidade de ensino técnico integrado, recomenda-se que essa carga horária seja ampliada para 160 horas por ano. Como o itinerário formativo compõe o Componente Curricular, ele é destinado a horários específicos durante a semana. No entanto, por se tratar de uma modalidade com proposta diferenciada, a curricularização dos conteúdos não é organizada com foco exclusivo na aquisição de conhecimentos, mas na promoção de uma autoavaliação sobre mudanças de atitudes e na qualidade do projeto desenvolvido (CONSED, 2019).

É importante ressaltar que, quase simultaneamente à aprovação da expansão da carga horária, o que implica, naturalmente, aumento nas atividades relacionadas a esse período de formação, ocorreu o início do contingenciamento orçamentário por meio da EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016, afetando diversas áreas, incluindo a educação (Brasil, 2016a). Essa emenda retirou possibilidades de incremento nos recursos para a educação, antes de reformas que demandam maiores investimentos.

O Componente Curricular Projeto de Vida foi organizado para ser implementado ao longo dos três anos do Ensino Médio. A proposta é que, em cada série, seja trabalhada uma questão norteadora, a saber: 1º ano: “Quem sou?” cenário em que se trabalhará o autoconhecimento e habilidades de tomada de decisão; 2º ano: “Quais os caminhos possíveis?” em que será abordado o autoconhecimento, buscando formas de ampliar o repertório existente e possibilidades futuras; 3º ano: “Para onde vou?” período em que se trabalha a construção de um projeto para o futuro, incluindo modos de vivências, perspectivas de trabalho ou continuidade dos estudos. Diante desse

quadro, o Componente Curricular Projeto de Vida deve ser articulado aos conhecimentos de base geral, bem como às competências estabelecidas na BNCC (CONSED, 2019).

A respeito dos itinerários, estes são estruturados com base em um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo, sendo compostos pelo Projeto de Vida, componentes eletivos e formação técnica. O Componente Curricular Projeto de Vida é obrigatório para todas as séries do Ensino Médio, enquanto os demais itinerários não são fixos, podendo variar conforme a modalidade de ensino (Ensino Médio Regular, Ensino Médio Regular noturno, EJA, Ensino Regular em tempo integral) e a participação da comunidade escolar. A Portaria nº 1.432/2018 também determina que, por ser obrigatória a oferta do Componente Curricular Projeto de Vida, este deve ser disponibilizado, mantendo sua nomenclatura e finalidade. A proposta é assegurar que promova o autoconhecimento, a ampliação de repertório sobre perspectivas e possibilidades, bem como o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de planejar e ajustar metas, tomar decisão, construir e realizar projetos presentes e futuros (CONSED, 2019, p. 42).

O Projeto de Vida está entre as 10 competências gerais da BNCC, sendo a 6ª competência listada e tendo como objetivo o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e protagonismo. Dessa maneira:

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, 2017, p. 9)

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM, em seu princípio II estabelece o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018d). O Projeto de Vida, a partir de sua organização, foi pensado para ser trabalhado como Componente Curricular, exigindo planejamento, abordagem transversal e articulada, bem como professores com formação adequada para a condução desse componente (CONSED, 2019).

Contudo, a realidade se afasta do ideal. Estudos como o de Silva (2021) revelam problemas na implementação do Componente Curricular Projeto de Vida nas escolas. A pesquisa, realizada em uma escola profissional no Ceará, apontou falhas como a influência de materiais didáticos e formações docentes com viés tecnicista, provenientes de instituições privadas; a falta de planejamento pedagógico específico para a disciplina; a precarização do trabalho docente; e a ausência de critérios claros para a escolha dos professores. Além disso, identificou-se falta de integração curricular e ausência de uma avaliação formativa estruturada.

Essa falta de direcionamento reflete-se na formação docente, que ainda não é específica nem sistematizada, permitindo a atuação de profissionais de diversas áreas, sem necessariamente possuírem experiência no componente. A ausência de consenso sobre práticas pedagógicas, base teórica e métodos de avaliação (Kraemer; Oechsler, 2023) abre espaço para improvisado e para a limitação da autonomia docente, uma vez que o professor tende a ficar preso a materiais didáticos prontos e a utilizar sua formação de origem como base, convertendo o Projeto de Vida em disciplina de outras áreas, como História, Português ou Matemática.

Não há descrição específica, na citada Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, na LDB ou na BNCC, sobre a formação necessária dos docentes para abordar esse itinerário. A descrição encontrada estabelece que o professor que assumir tal disciplina pode ter formação em qualquer área dos conhecimentos gerais. Precisa apenas apresentar características desejáveis como interação, escuta ativa, comprometimento com o desenvolvimento de cada aluno e bom diálogo com os estudantes. Trata-se de responsabilidade estabelecida a partir de recomendação direcionada às secretarias de educação para elaboração de documentos norteadores e ações de formação de professores.

O Projeto de Vida, assim como a Reforma do Ensino Médio, emerge de um cenário social específico, marcado pelo mundo globalizado sob o imperativo de desenvolvimento de habilidades e ações voltadas ao traba-

lho, sendo apresentado como proposta para ajustar não apenas o modo de organização do ensino às necessidades atuais de produção de mão de obra, mas também as habilidades e aspectos socioemocionais do aluno ao modo do capital.

Assim, a nova organização do ensino preconiza a formação a partir de três eixos norteadores: “Formação Acadêmica de Excelência; Desenvolvimento Intencional de Competências Socioemocionais; e Formação para a Vida”. O Componente Curricular Projeto de Vida está localizado no item sobre competências socioemocionais. Nessa modalidade, o material de referência básica sobre essa temática, amplamente difundido e empregado no Brasil, foi desenvolvido pelo IAS, que define competência como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois” (IAS, 2014, p.9)

O IAS desenvolveu um conjunto de materiais composto por cinco temáticas relacionadas a competências e habilidades emocionais a serem estimuladas e desenvolvidas tanto por alunos como por professores: resiliência emocional, autogestão, abertura ao novo, amabilidade e engajamento com os outros (IAS, 2020). Esse material foi pensado com o fim de nortear currículos escolares sobre as macrocompetências instituídas pela BNCC nas escolas de todo o país, definindo:

Competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2020, p.9)

O termo socioemocional está intimamente ligado a habilidades e ações direcionadas ao cotidiano, com fins de resolução de problemas nas esferas emocional e social. Outras compreensões também foram elaboradas pela OCDE, associando-se à habilidade de direcionar ações para um objetivo, o que envolve o âmbito do trabalho e atividades em grupo, destacando, em especial, a capacidade de controle emocional.

[...] o êxito na aprendizagem não acontece apenas pelos investimentos feitos no campo exclusivo da cognição – onde se concentram a maior parte dos esforços públicos e privados em educação –, mas são altamente impactados pelo desenvolvimento de outros atributos pessoais, que praticamente não são objeto das políticas educacionais: persistência e disciplina, capacidade de atenção e concentração, capacidade de adiar recompensas, autoestima, sociabilidade, dentre outros, denominados de diversas formas, como competências comportamentais, relacionais, emocionais, atitudinais, socioafetivas, não cognitivas, etc. (IAS, 2011, s./p.).

O projeto formulado pelo IAS e implementado na atual BNCC, segundo documento desenvolvido pelo IAS (2021), baseou-se na análise de componentes da personalidade a partir do *Big Five*, que propõe a macrocompetência socioemocional. Essa macrocompetência envolve cinco fatores a serem desenvolvidos na escola: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. O IAS também estabeleceu que “as competências socioemocionais que mais se relacionam com o desempenho escolar são: determinação, persistência, foco, responsabilidade, empatia, respeito e curiosidade para aprender” (IAS, 2021, s./p.).

Os referenciais do IAS e da OCDE corroboram para o entendimento do pensamento presente na inclusão do itinerário Projeto de Vida e para a necessidade de trabalhar com os alunos em direção ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e escolhas para o futuro. O projeto do IAS baseado na BNCC compreende a necessidade de desenvolvimento da educação para duas finalidades: primeiro, o trabalhador que vivencia insegurança e ansiedade frente ao medo de perda do emprego, desenvolvendo aspectos socioemocionais para ser mais flexível e seguro em suas decisões, como reação a essa insegurança quanto à empregabilidade; segundo, o trabalhador na condição de desemprego, para o qual a habilidade socioemocional deve girar em torno do equilíbrio emocional, otimismo, resiliência e responsabilização individual quanto à sua condição de exclusão.

Dessa maneira, o material do IAS sobre a macrocompetência socioemocional representa nova forma de alienação ao capital, pois fornece uma formação mínima baseada no letramento para resolver problemas coti-

dianos e na competência socioemocional, no plano subjetivo, para regular emoções. Isso tende a moldar trabalhadores flexíveis e adaptados ao trabalho braçal, com capacidade cognitiva e emocional para individualizar os impactos do trabalho nas relações de classe. Assim, mantém-se a reprodução de interesses implícitos e explícitos, com domínio sofisticado das massas (Simão; Almeida, 2023).

A formação baseada no desenvolvimento da macrocompetência busca imprimir na reorganização do ensino um certo protagonismo quanto à escolha. Essa escolha não se limita apenas ao itinerário formativo que pode ser disponibilizado ou não aos alunos, mas também às escolhas futuras que derivarão dessa formação. Em outras palavras, a ideia de escolha nesse modelo propõe a noção de que o aluno é formado nas três dimensões: acadêmica, socioemocional e para a vida. Portanto, a partir desse cenário, o resultado dessa escolha, tanto na vida escolar quanto, posteriormente, no mercado de trabalho, será consequência e responsabilidade do plano individual escolhido. Para ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2017):

Não haverá escolha de percurso formativo, uma vez que em nenhum momento a obrigatoriedade de existência de mais de uma possibilidade nas escolas é estabelecida pela Lei. A escolha de itinerário formativo é enganosa, pois quem definirá os itinerários e os arranjos curriculares locais serão os sistemas estaduais de ensino, segundo suas disponibilidades (ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2017, p. 19)).

Em documentos oficiais, como o “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” (Brasil, 2018b, p. 06), reforça-se a necessidade de alteração do ensino e inclusão de itinerários devido a um “descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo”. Essa formulação aponta para dois aspectos: interesses do aluno e exigências do mercado de trabalho. Para Saviani (2011), é essencial compreender se tais necessidades se referem ao aluno concreto ou ao aluno empírico. O aluno concreto parte de interesses perpassados por sua realidade histórico-social e por “múltiplas determinações”, não concebendo realidade e interesses apenas a partir de necessidades imediatas. Por outro lado, o aluno empírico parte fundamentalmente de necessidades imediatas relacionadas ao seu meio social. O autor ressalta que nem sempre o aluno fará a leitura de sua realidade a partir da concreticidade e que pode, inclusive, rejeitá-la.

Saviani (2011, p. 17) assevera que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a escola é o espaço primordial de socialização dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano. Para os autores, o interesse não é algo espontâneo ou natural de cada sujeito, mas advém da superação de saberes cotidianos e da incorporação de saberes elaborados oriundos de conteúdos científicos, filosóficos e estéticos, que possibilitam leitura do mundo de modo reflexivo e crítico.

Para Pereira e Anjos (2024), a compreensão de um Projeto de Vida envolve trabalho educativo que promova a superação de concepções imediatistas, enfatizando a necessidade de concepções que auxiliem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a memória lógica, a atenção voluntária, a imaginação criativa e o pensamento por conceitos. Dentre essas funções, a imaginação criativa conduz tanto à antecipação mental quanto à transformação dessas ideias em novas projeções e objetivações. Portanto, tais funções necessitam de mediações baseadas em concepções científicas, filosóficas e em outras áreas do conhecimento, resultando na transformação do pensamento, dos sentimentos e, por consequência, das ações do indivíduo em seu meio.

A reforma educacional, sob a perspectiva das atuais políticas educacionais, foi teoricamente proposta para romper com um modelo educacional considerado pouco atrativo para os jovens. No entanto, suas bases se mantêm assentadas em princípios estruturais voltados para a produção capitalista, o que contribui para contradições historicamente reproduzidas no campo educacional, como as desigualdades. Isso se evidencia pela formação por itinerários, que permite aos sistemas de ensino decidirem quantas e quais disciplinas oferecer aos estudantes, com exceção das obrigatórias, além do esvaziamento dos conteúdos sistematizados (Pereira; Anjos, 2024).

Por outro lado, o processo de mediação realizado no âmbito da educação escolar, da compreensão do saber cotidiano ao não cotidiano, possibilita formação que se torna instrumento crítico na compreensão da realidade e fornece aporte para escolhas futuras (Duarte, 2000). Enquanto movimentos pedagógicos hegemônicos tendem a promover finalidade utilitarista e mercantilista para os diversos saberes no currículo escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o papel da escola é desenvolver no aluno necessidades formativas por meio dos conteúdos sistematizados, uma vez que essas necessidades não são inatas ao indivíduo.

Saviani (2011) e Martins (2013) apontam a função da escola como via principal para a apropriação de conceitos científicos, filosóficos, artísticos, entre outros, basilares ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e ao desenvolvimento da autoconsciência. Assim, a autonomia e o protagonismo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, se dão em condição de oferta pela educação cujo ensino do conhecimento é sistematizado com base em conteúdos clássicos. A educação escolar, ao possibilitar formação omnilateral, pode contribuir para que o aluno desenvolva olhar crítico sobre a lógica capitalista, a materialidade histórico-social e as escolhas no âmbito do trabalho, ao passo que compreende as dicotomias presentes nas classes sociais e a sociedade historicamente aparelhada aos interesses da burguesia.

Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que a formação educacional enfrenta desafios que vão desde a superação da pedagogia das competências e da empregabilidade até a curricularização e organização escolar, bem como as condições materiais no âmbito econômico e político que possam, de fato, proporcionar formação integral.

O Ensino Médio tem se direcionado não apenas às necessidades pragmáticas dos adolescentes, mas, principalmente, aos interesses do capital. Anjos (2017) destaca que as políticas educacionais têm se focado no treinamento de indivíduos para suprir demandas do mercado. Embora seja inegável que a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deva integrar a pauta da educação escolar, o problema reside na maneira como essa questão tem sido tratada. A redução da educação à formação de competências exige análise crítica urgente, considerando o empobrecimento que recai sobre os objetivos educacionais, transformados em instrumentos para uma adaptação cada vez mais passiva às exigências do capital. Dessa forma, Anjos (2017) afirma que:

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação voltada aos interesses do adolescente concreto deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital (Anjos, 2017, p. 60-61).

Nessa linha de pensamento, Saviani (2011) reitera que a educação desempenha papel crucial na formação humana, proporcionando acesso aos núcleos básicos das ciências em geral. É na apropriação integral desses conteúdos que se supera a fragmentação e a objetificação do ensino e do sujeito, permitindo compreender a relação entre teoria e prática. Além disso, essa abordagem favorece a compreensão das condições dicotômicas presentes no meio sociocultural e promove reflexão sobre mecanismos sociais que buscam naturalizar processos de alienação no mercado de trabalho, fazendo com que pareçam escolhas individuais no percurso formativo e de vida.

Portanto, o Componente Curricular Projeto de Vida revela fragilidades que podem comprometer sua efetividade e o desenvolvimento integral dos estudantes. A falta de direcionamento claro, o esvaziamento dos conteúdos escolares, a ausência de formação específica para professores e a influência de materiais didáticos com viés tecnicista constituem obstáculos a serem superados. Além disso, a falta de integração curricular e a ausência de critérios claros para a escolha de professores que ministrarão o componente podem resultar em práticas improvisadas e pouco eficazes.

A Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase na formação omnilateral do ser humano, oferece aportes teóricos para pensar a formação da capacidade de projetar a vida. Nessa perspectiva, a educação deve visar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, ao desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar especificamente humanas e embasadas para além das esferas cotidianas de objetivação (Duarte, 2013).

Nesse sentido, a ideia de que um único Componente Curricular, como o Projeto de Vida, seria suficiente para desenvolver a capacidade humana de projetar a vida mostra-se limitada. A formação integral do indivíduo, que lhe permite compreensão de si mesmo, do mundo e das possibilidades de transformação da realidade, requer contribuição de todas as áreas do conhecimento. No entanto, quando recorremos ao documento da BNCC, encontramos a seguinte afirmação:

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p. 18)

Observa-se que o documento considera o conteúdo escolar fragmentado devido à existência de várias disciplinas. Em vez de fragmentação, Saviani (2011) argumenta que a especialização das disciplinas reflete a especialização do trabalho, e o problema da escola está em não conseguir mostrar aos alunos a conexão de cada disciplina com a totalidade da prática social. O autor defende que a educação escolar deveria apresentar as várias disciplinas como elementos que compõem uma totalidade, superando a visão reducionista que limita o conteúdo escolar ao âmbito cotidiano, como proposto pela BNCC.

Para explicar essa ideia, Saviani (2011) destaca que o conceito de concreto em Marx implica unidade na diversidade, e que o conhecimento se constrói da síntese em direção à síntese, por meio da abstração. As disciplinas escolares, nesse contexto, correspondem ao momento analítico (às abstrações) de diferenciação dos elementos, mas que, em visão sintética, se integram como partes de uma totalidade. A partir dessa visão dialética, é possível superar a crítica da BNCC à “fragmentação disciplinar do conhecimento”, compreendendo as disciplinas como elementos interdependentes que contribuem para a formação integral do indivíduo.

No campo da psicologia, Vygotski (2001) destacou que diferentes disciplinas do ensino escolar interagem de forma integrada no processo de desenvolvimento humano como totalidade. Nesse sentido, o autor argumenta que nem todo tipo de ensino é capaz de promover o desenvolvimento psíquico em sua plenitude. Para Vygotski, o ensino de qualidade é aquele que antecede o desenvolvimento e se fundamenta em conteúdos que os estudantes ainda não dominam, mas passam a dominar com a mediação do trabalho docente.

Além disso, Vygotski (2001) enfatizou que a instrução escolar é a principal fonte para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, ou seja, a forma mais desenvolvida de reflexo subjetivo da realidade objetiva. Nesse contexto, áreas como Ciências Naturais, Ciências Sociais, Artes e Filosofia desempenham papel essencial, contribuindo para a formação de visão de mundo crítica e reflexiva, indispensável à elaboração de um Projeto de Vida consciente e fundamentado.

Destarte, a capacidade de projetar a vida não se resume a definir metas e objetivos individuais. Ela envolve compreensão da realidade social, histórica e cultural, análise crítica das condições materiais de existência e capacidade de agir para transformar a si mesmo e o mundo. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental. Ao proporcionar acesso aos saberes elaborados, a escola contribui para a superação da visão imediatista e para a construção de um Projeto de Vida que vá além de necessidades individuais, engajando-se na transformação social.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, é possível repensar a educação escolar de adolescentes e, especificamente, o Projeto de Vida para além de um único Componente Curricular.

A formação da capacidade humana de projetar a vida requer a contribuição de todas as disciplinas escolares, de forma integrada e crítica, visando à formação integral do ser humano.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou criticamente o Componente Curricular Projeto de Vida no Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, articulando seu percurso histórico no Brasil, seus marcos normativos e sua configuração no interior da BNCC e das DCNEM. Ao reconstituir esse trajeto, evidenciou-se que o Projeto de Vida não emerge como iniciativa neutra ou meramente pedagógica, mas se consolida em um contexto de reformas educacionais atravessadas por determinações econômicas e políticas, com crescente presença de organismos internacionais e de institutos privados na definição de diretrizes, materiais e modelos de implementação. Nesse movimento, a vinculação do Projeto de Vida às competências gerais, especialmente à ênfase socioemocional e à preparação para o mundo do trabalho, expressa uma orientação que tende a aproximar a formação escolar das exigências contemporâneas de adaptabilidade e responsabilização individual.

No plano das especificidades do componente, a análise mostrou que sua organização curricular, sua carga horária recomendada e sua presença obrigatória no itinerário formativo operam sob condições materiais e institucionais que fragilizam sua efetivação. A ampliação da jornada escolar, concomitante ao contingenciamento orçamentário decorrente da EC nº 95/2016, compõe um cenário em que a promessa de inovação convive com limites concretos de infraestrutura, planejamento pedagógico e sustentação formativa. Soma-se a isso a ausência de definição clara sobre a formação docente necessária para a condução do componente, abrindo espaço para improvisações, para a dependência de materiais padronizados e para a transferência de racionalidades tecnicistas ao cotidiano escolar, tal como apontam estudos sobre a implementação do Projeto de Vida.

À luz do referencial histórico-cultural, sustenta-se que a capacidade humana de projetar a vida não se reduz a técnicas de definição de metas, a exercícios de autoconhecimento descolados das condições sociais nem à adaptação a trajetórias previamente delimitadas pelo mercado. Projetar a vida pressupõe a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que permitam a ampliação do horizonte de consciência, o desenvolvimento do pensamento por conceitos e compreensão da realidade objetiva em suas múltiplas determinações.

Nessa direção, a centralidade atribuída ao Projeto de Vida como “estratégia” de formação pode incorrer em um deslocamento problemático: ao tratar como objeto de um componente específico aquilo que depende, estruturalmente, do conjunto do trabalho educativo, corre-se o risco de reforçar o esvaziamento curricular e de atribuir ao estudante, como escolha individual, resultados que são historicamente determinados pelas condições materiais de existência e pela organização social do trabalho.

Diante disso, conclui-se que o Projeto de Vida, tal como configurado no Novo Ensino Médio, revela limites conceituais e operacionais que podem comprometer sua pretensão de contribuir para a formação integral dos estudantes. A ênfase em competências socioemocionais e em protagonismo, quando dissociada do ensino sistematizado dos conteúdos e da crítica às determinações sociais, tende a operar como mecanismo de individualização das contradições sociais, convertendo desigualdades em “falta de repertório”, “baixa autorregulação” ou “insuficiência de planejamento”. Por essa via, o componente pode favorecer uma leitura psicologizante e moralizante do percurso juvenil, deslocando a atenção da totalidade da prática social e do papel da escola como mediação entre o cotidiano e o não cotidiano.

Por fim, reafirma-se que repensar o Projeto de Vida implica recolocar a função social da escola e o lugar do conhecimento no centro da formação. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural permitem sustentar que a formação da capacidade de projetar a vida exige a integração crítica de todas as disci-

plinas escolares e a elevação do nível de consciência dos estudantes por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados. Assim, mais do que a consolidação de um componente isolado, a questão decisiva consiste em garantir condições para um ensino que anteceda o desenvolvimento, promova a formação omnilateral e permita que os estudantes elaborem projetos de vida conscientes, historicamente situados e orientados por possibilidades efetivas de compreensão e transformação da realidade.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001

## Referências

ALVES, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Vânia Alves de. Política educacional, Projeto de Vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608/1603>. Acesso em: out. 2024. Citado 1 vez na página 4.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Cartilha – A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Brasília: ANDES, 2017. Citado 2 vezes na página 8.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 271–285, jul.–dez. 2017. DOI: 10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9602. Acesso em: jun. 2024. Citado 3 vezes na página 9.

BRAGGIO, Ana Karolina; SILVA, Renata. O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023041, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16266. Acesso em: jan. 2024. Citado 1 vez na página 3.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016: Institui o Novo Regime Fiscal. Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: jan. 2024. Citado 1 vez na página 5.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: nov. 2023. Citado 3 vezes nas páginas 2, 5, 6.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: out. 2023. Citado 1 vez na página 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: set. 2023. Citado 2 vezes nas páginas 2, 5.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: jun. 2023. Citado 1 vez na página 3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. 1ª versão. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>. Acesso em: ago. 2023. Citado 1 vez na página 3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: set. 2023. Citado 2 vezes nas páginas 4, 10.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011. Citado 1 vez na página 3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: jun. 2023. Citado 2 vezes nas páginas 4, 8.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: mar. 2023. Citado 1 vez na página 3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Citado 1 vez na página 3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer MEC/CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1 jun. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/peceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/peceb015_98.pdf). Acesso em: nov. 2023. Citado 1 vez na página 2.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC/GM nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018: Estabelece referenciais para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, 28 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: set. 2023. Citado 1 vez na página 5.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018: Atualiza as DCNEM**. Brasília, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018,7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68>. Acesso em: nov. 2023. Citado 1 vez na página 6.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11–37, 2012. DOI: 10.1590/S1413-24782012000100002. Acesso em: set. 2024. Citado 1 vez na página 9.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos**. Brasília, 2019. Citado 6 vezes nas páginas 3, 5, 6.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 79–115, jul. 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200004. Acesso em: mar. 2023. Citado 1 vez na página 9.

DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Acesso em: dez. 2023. Citado 1 vez na página 10.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais dos Estudantes**. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: fev. 2024. Citado 1 vez na página 7.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/05/competencias-socioemocionais-e-emocionais-da-crianca-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: set. 2023. Citado 2 vezes na página 7.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro, 2014. Citado 1 vez na página 7.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação para o século 21**. 2011. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/revista\\_educacao\\_Integral.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/revista_educacao_Integral.pdf). Acesso em: jun. 2024. Citado 1 vez na página 7.

KRAEMER, Caroline; OECHSLER, Fernanda Regina. Analítica existencial e Projeto de Vida em Santa Catarina. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, e14326, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14326>. Acesso em: out. 2023. Citado 1 vez na página 6.

LIMA, Licínio Carlos. Privatização da educação no contexto da(s) “terceira(s) via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177–181, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 4, 5.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Acesso em: set. 2023. Citado 1 vez na página 9.

PEREIRA, Bruna Rodrigues; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa? **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7439/3788>. Acesso em: jan. 2025. Citado 3 vezes nas páginas 3, 8.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 445–476, 1995. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.76i184.1100. Acesso em: nov. 2024. Citado 1 vez na página 4.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Citado 6 vezes nas páginas 8–10.

SILVA, Carlos Henrique Martins da. **A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13606>. Acesso em: 14 fev. 2024. Citado 1 vez na página 6.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: a Pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: nov. 2024. Citado 4 vezes nas páginas 2, 4.

SIMÃO, Adriana Aparecida; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Estado do conhecimento sobre as competências socioemocionais. **Revista Contrapontos**, v. 23, n. 1, p. 33–50, 2023. DOI: 10.14210/contrapontos.v23n1. Acesso em: jan. 2024. Citado 1 vez na página 8.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Consed e Undime entregam ao MEC contribuições para a Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/15-09-2016-11-52-consed-e-undime-entregam-ao-mec-contribuicoes-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: nov. 2023. Citado 1 vez na página 3.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. v. 2. Citado 2 vezes na página 10.

## Apêndice – Detalhes Editoriais

### Histórico

**Submetido:** 11/10/2025

**Aprovado:** 30/01/2026

**Publicado:** 10/01/2026


### Como citar esse artigo (ABNT)

ROCHA, Jerline da Silva; ANJOS, Ricardo Eleutério dos; AMARAL, Cláudia Tavares do. Análise do componente curricular Projeto de Vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 11, e26004, 2026. <https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26004.id1315>

### Como citar esse artigo (APA)

Rocha, J. da S., Anjos, R. E. dos., & Amaral, C. T. do. (2026). Análise do componente curricular Projeto de Vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *Revista Prática Docente*, 11, e26004. <https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26004.id1315>

### Editor Chefe

Prof. Dr. Thiago Beirigo Lopes  

### Editor da Seção

Prof. Dr. Marcelo Franco Leão  