

Projeto de Vida no Ensino Médio: as recentes alterações na Legislação educacional

Proyecto de vida en la escuela secundaria: cambios recientes en la legislación educativa

High School Life Project: recent changes in educational legislation

[Leocádio Bibiano Barreto](#) 

Destaques

A legislação educacional deve avançar no sentido de construir projeções vitais relacionadas às dimensões humanas.

As recentes mudanças que elucidam a intencionalidade ideológica neoliberal em políticas e práticas educativas.

O Projeto de Vida pode incorporar princípios de sustentabilidade, ética e integração comunitária.

Resumo

O estudo tem por proposta analisar as recentes mudanças no artigo 35 da Lei Federal n.º 9.394 (Brasil, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação ao Projeto de Vida no Ensino Médio. O texto é discutido à luz da LDBEN e suas respectivas alterações, conforme finalidades e definições descritas pelos documentos. Para a análise e interpretação, utilizou-se o conceito de análise do discurso trazido por Pêcheux (1990) e Orlandi (2016). Após a análise, constatou-se que as recentes alterações contribuem para discussões sobre o Projeto de Vida na interface com outras áreas do conhecimento, porém não apontam caminhos para a sua propagação. Conclui-se, portanto, que a legislação avança no sentido de construir projetos de vida numa perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, incorporando princípios de ética e sustentabilidade em experiências práticas.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Propósito de vida. Integração comunitária. Responsabilidade socioambiental.

Recebido: 16.11.2024

Aceito: 22.05.2025

Publicado: 20.08.2025

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556145>

| Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as recentes mudanças no artigo 35 da Lei Federal n.º 9.394, seção IV da LDBEN (Brasil, 1996) em relação ao Projeto de Vida no Ensino Médio. Com esse viés, busca-se responder à seguinte questão: como as recentes mudanças podem contribuir para as discussões na área da educação, considerando o Projeto de Vida como componente curricular? Aborda-se aqui, como justificativa, o papel importantíssimo que a atual legislação educacional exerce na formação integral do sujeito, a fim de encontrar subsídios para compreender a amplitude de suas mudanças e o fator de impacto de sua intencionalidade.

A estrutura se desenvolve e elucida as recentes alterações na legislação educacional para o Ensino Médio, no que tange ao Projeto de Vida no Ensino Médio. Com esse propósito, o estudo foi conduzido como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, utilizando a análise do discurso como ferramenta, com base nos conceitos de Pêcheux (1990) e Orlandi (2016), visando uma adequada compreensão da pesquisa.

Considera-se relevante o tema, ao colocar em evidência a trajetória legislativa do Projeto de Vida como componente curricular que se propaga numa perspectiva orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas que anuncia sua intencionalidade ideológica neoliberal em políticas e práticas educativas que impactam o modo como a educação é concebida e organizada.

O estudo está fracionado em três seções, na interface entre a Introdução e as Considerações Finais. Na primeira seção, apresenta-se, cronologicamente, a “Legislação educacional e o Projeto de Vida”. Na seção seguinte, evidencia-se o “Percurso metodológico”. Por fim, na terceira seção, mostra-se a “Análise e Discussão”.

| Legislação educacional e o Projeto de Vida

Em dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso, acompanhado do ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza (in memoriam), promulgou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo, assim, mudanças expressivas em relação às outras legislações educacionais (Brasil, 1961; 1971) e tendo como alicerce o princípio do direito universal à educação.

Por se tratar de um período de intensos desdobramentos para a consolidação da democracia brasileira, a legislação educacional, agora, fazia as pazes com uma sociedade que vivenciou uma LDBEN (Brasil, 1961) que levou quase três décadas para ser aprovada, sendo publicada em 1961 pelo então presidente João Goulart. E vivenciava, até o momento, outra versão da LDBEN (Brasil, 1971), esta instituída

em 1971 e erguida durante o regime militar, com o pleito de silenciar e ocultar contradições presentes na realidade social.

Nesse contexto, a atual LDBEN (Brasil, 1996) representava o estabelecimento de uma ação democrática no ensino público, com o intuito de garantir a participação da sociedade na tomada de decisões. Essa redemocratização trazia um cenário favorável para os indivíduos poderem ter condições iguais de acesso e permanência na escola, independentemente de circunstâncias estabelecidas para a sociedade. Dessa forma, a legislação foi tratada como estrutura que define os princípios e as diretrizes da educação brasileira e organiza o ensino em todo o país, abrangendo, assim, todas as esferas e setores educacionais, e mostrando que todo o sistema de educação no país estava organizado e submetido a esta lei.

Sendo assim, o artigo 35 da seção IV da LDBEN (Brasil, 1996), ao tratar sobre a modalidade, propõe evidenciar ações curriculares que possibilitem a preparação básica para o trabalho e as condições de sua ocupação. O dispositivo estabelece um eixo comum de progressiva extensão curricular entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, acrescido de uma parte diversificada que se posiciona em função de suas especificidades e atributos locais. Uma estrutura que visa assegurar um processo educativo que contribua para o pleno desenvolvimento do sujeito e para a extensiva construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Embora a legislação sublinhe a importância de uma formação educacional que exceda o conhecimento técnico e acadêmico, priorizando o desenvolvimento pleno, mas não integral, do estudante, sua estrutura ainda requer desdobramentos específicos para o que se entendia como Projeto de Vida até o momento.

No final do mês de setembro de 2016, foi apresentada ao Congresso Nacional a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Um instrumento com força de lei que propôs mudanças significativas na atual LDBEN (Brasil, 1996). O documento foi acompanhado de argumentos e justificativas para elucidar um conjunto de elementos questionáveis na atual legislação. Dentre as principais mudanças, estavam a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A proposta em questão ocasionou intensos debates, discussões e controvérsias, sobretudo em relação aos impactos no currículo do Ensino Médio. Eram mudanças significativas que incluíam a reestruturação de disciplinas e a incorporação de novas formas de abordagem pedagógica. Entre as mudanças apontadas pelo documento, estava a introdução do tema Projeto de Vida como promoção do autoconhecimento, uma vez que se fundamenta na compreensão de habilidades e limitações. Em sua redação, o texto apontava que os currículos do Ensino Médio deveriam “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2016).

Isto é, em todas as suas modalidades e formas de organização e oferta, deve ser um instrumento que permita desenvolver competências ligadas às dimensões pessoal, social e profissional, reforçando, assim, a importância de uma formação integral, que combine o desenvolvimento cognitivo, social e emocional em suas projeções vitais. A efetivação de tais alterações torna-se crucial para estabelecer uma adequada compreensão da formação dos estudantes frente aos desafios contemporâneos, estabelecendo, assim, os primeiros passos para o então componente curricular Projeto de Vida.

Em fevereiro de 2017, o então presidente Michel Temer, subsidiado pelo ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, publicou a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que converte a Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016). A presente lei estabelece uma reforma na estrutura do ensino e constitui normas para a nova legislação.

Com o fomento da lei, a LDBEN (Brasil, 1996) se manifesta no sentido de promover um sujeito capaz de recorrer aos fatos de maneira consciente, crítica e ética, impulsionando, assim, sua vida pessoal, social e profissional. No ano seguinte, edifica-se, então, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), citada pela Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016) como um documento de caráter formativo e balizador da qualidade da educação. O instrumento propõe as Dez Competências Gerais da Educação Básica. Dentre elas, destaca-se a 6ª Competência Geral, que trata da apropriação de “[...] conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018a, p. 9).

Para corroborar com o propósito da lei, publica-se, de caráter paritário, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012). A referida resolução propõe, em seu art. 5º, que o Ensino Médio, em todas as suas modalidades de ensino e formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação em documentos anteriores, será orientado por princípios específicos. Dentre eles estão a formação integral do sujeito e o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões humanas (Brasil, 2018b).

Para a presente Resolução, todas as práticas escolares devem se desdobrar em torno de conhecimentos oportunos e pertinentes para fomentar o protagonismo do sujeito. São ações permeadas por relações sociais e articuladas por meio de vivências e saberes adquiridos. Esses fatores, segundo o próprio documento, contribuem para o desenvolvimento de identidades pessoais e de condições cognitivas e socioemocionais, com o propósito de dimensionar a autonomia em suas escolhas. Nesse contexto, a corporificação do tema Projeto de Vida, que ainda era abstrata, ganha contornos subjetivos por meio de um campo visual periférico. O foco sobre o desenvolvimento pessoal e social torna-se fundamental, também, no processo de melhoria da qualidade de vida do sujeito. Com isso,

habilidades, conhecimentos e atitudes são considerados para alcançar objetivos pessoais, melhorar relacionamentos sociais e conquistar o mundo do trabalho.

Recentemente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o aporte do ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, publicou a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, alterando a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), que estabelecia as alterações na Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996). A referida legislação aponta, em seu art. 35-B, § 2º, que:

Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Com a publicação, a LDBEN (Brasil, 1996) reforça o compromisso com a formação integral dos estudantes. O olhar, aqui, recai sobre a necessária construção de “projetos de vida”, como consta no art. 1º, § 2º da Lei, que se desdobram em uma realidade complexa e em constante transformação. Nesse sentido, o dispositivo enfatiza a necessidade de uma educação que abranja as várias dimensões do desenvolvimento humano. São dimensões que incluem aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, reconhecendo que a formação do sujeito não deve se limitar ao aspecto de consolidação da formação acadêmica, mas também, de competências sociais e emocionais fundamentadas na convivência cidadã. Trata-se, portanto, de uma abordagem que visa a constituição de sujeitos capazes de interagir com o mundo e, sobretudo, contribuir positivamente em suas comunidades locais.

| Percurso metodológico

Por se tratar de uma pesquisa documental, o processo se realizou com a escolha dos documentos para atuar, considerando não somente o conteúdo, como também o contexto educacional em que o material foi produzido e utilizado cronologicamente. Nesses termos, os documentos oficiais consultados e analisados foram: as LDBEN (Brasil, 1961; 1971; 1996), as DCNEM (Brasil, 2012; 2019), a Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016) e a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), que institui o NEM (Brasil, 2017), a Resolução CNE/CEB n.º 3 (Brasil, 2018b), que ampara a BNCC (Brasil, 2018a), e a recém-publicada Lei n.º 14.945 (Brasil, 2024). Esses documentos foram extraídos dos portais institucionais da plataforma GOV.BR.

Para as recentes mudanças trazidas pelo artigo 35 da Seção IV da LDBEN em relação ao Projeto de Vida no Ensino Médio, os documentos selecionados para a análise foram: a LDBEN (Brasil, 1996) e suas respectivas alterações, a Medida Provisória n.º 746/2016, a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) e a Resolução CNE/CEB n.º 3 (Brasil, 2018b). Considerou-se como principal sentido a utilização, interação e suas funções quando aplicadas.

Quanto à análise de como as recentes mudanças podem contribuir para as discussões na área da educação, considerando o Projeto de Vida enquanto

componente curricular, o documento norteador foi a Lei n.º 14.945 (Brasil, 2024). Usou-se a fragmentação textual para a análise crítica dos trechos da redação contida no art. 1º, § 2º da referida legislação. Buscou-se investigar as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais o documento pode estar relacionado, atendo-se às questões de interesse e imbuídas de intencionalidades.

Neste movimento de interpretação do significado conferido pelos autores às legislações, exercitou-se a apropriação dos conceitos de análise do discurso trazidos por Pêcheux (1990) e Orlandi (2016) e da produção científica de outras vozes para compreender e subsidiar a análise. Sendo assim, o artigo não se limita a analisar o corpus em si, mas a enquadrá-lo num contexto em que a linguagem produzida é utilizada para construir e legitimar práticas discursivas que revelam as relações entre linguagem, ideologia e sociedade, considerando as fragilidades e divergências de quem os enuncia.

| Análise e Discussão

A pesquisa teve o propósito de analisar as recentes mudanças trazidas pelo artigo 35º da seção IV da LDBEN (Brasil, 1996) em relação ao Projeto de Vida no Ensino Médio, e como as recentes mudanças podem contribuir para as discussões na área da educação, considerando o Projeto de Vida enquanto componente curricular.

Em 1996, quando a atual LDBEN (Brasil, 1996) foi sancionada, o conceito de Projeto de Vida não estava no centro das discussões educacionais como atualmente. As reformas no currículo e as novas demandas por competências e habilidades específicas ao futuro pessoal e profissional dos estudantes surgiam de maneira implícita (Tartuce et al., 2023), sendo o Projeto de Vida um tema a ser discutido em outro campo de atuação.

Segundo Orlandi (2016), o discurso implícito, quando não há uma declaração direta da vontade, em troca, produz seu próprio objeto, tornando a existência dele inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Visa, portanto, compreender como o objeto simbólico implícito produz sentidos e como ele está repleto de significância e longe da neutralidade (Pêcheux, 1990).

À época, o Projeto de Vida era desenvolvido no campo da orientação vocacional, sendo percebido na interface entre a educação e a psicologia (Silva & Danza, 2022). Sua estrutura não apresentava um contexto didático, mas uma prescrição de como desenvolver uma projeção futura e lançar ideias a partir de uma composição sistêmica que desse margem para novos arranjos sociais possíveis. A proposta considerava a realidade de cada sujeito e seu contexto no modo de atuação. Com isso, a matriz identitária do Projeto de Vida se constituía de uma representação do aprendizado e crescimento pessoal, contribuindo para acomodar e refinar o senso de propósito, sentido e pertencimento (Nascimento, 2020).

A LDBEN (Brasil, 1996), então, se manifesta tacitamente em seu artigo 35, sobre a singularidade de suas projeções futuras no Ensino Médio, sendo silente em relação ao Projeto de Vida. Afinal, a proposta não tinha a preocupação de compreender, simultaneamente, os interesses pessoais, sociais, emocionais e profissionais que compõem a personalidade do sujeito.

Em 2017, após a aprovação da Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016), a LDBEN (Brasil, 1996) sofre uma significativa alteração em sua redação por meio da Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), art. 3º-A, que passa a vigorar com a inclusão do art. 35-A, § 7º. O dispositivo atenta para o fato de “[...] considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

O então Projeto de Vida deixa de ser uma incerteza e compõe um plano pessoal que envolve tomar decisões conscientes e fundamentadas em uma avaliação realista do contexto e das circunstâncias em que o sujeito se encontra (Braggio & Silva, 2023; Falcão et al., 2023). São escolhas feitas nos limites da própria compreensão de si, de seus desejos, valores, habilidades e pautadas no ambiente em que vive, convive e sobrevive (Dayrell & Carrano, 2014). Dessa forma, considerar os aspectos pessoais é trazer reflexões sobre a vida e os constrangimentos de sua realidade.

Na perspectiva de Orlandi (2012, p. 43), o discurso se constrói por meio da intertextualidade e se configura a partir das relações que estabelece. As palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. Segundo a autora, “[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres alojados na memória”.

Segundo Toledo et al. (2021), a importância de incluir aspectos pessoais ao Projeto de Vida, tratando-os como potencialidades subjetivas, reforça a ideia de considerar as qualidades pessoais para o desfecho positivo nos diversos domínios da vida. O instrumento, por sua vez, favoreceria o aprimoramento de sua presença em sociedade, tornando a ideia de Projeto de Vida mais atraente, robusta e convincente (Klein & Arantes, 2016), dado que o momento dedicado à sua construção é marcado por anseios, angústias, confrontos, desejos e preocupação com o futuro pessoal, social e profissional (Leão et al., 2011).

Embora a formação dos aspectos socioemocionais seja de extrema importância para a formação integral do sujeito, como a própria legislação aponta, o instrumento não descreve as ações que articulam esses aspectos. Além disso, ele não elucida as dimensões humanas que contribuem, intencionalmente, para o desenvolvimento de sua singularidade.

Cabe ressaltar que os documentos analisados (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b) não apontam estratégias interventivas com potencial para transcender os limites da prática e valorizar elementos sociais, históricos e culturais, como consta em suas redações e no escopo de suas respectivas atuações.

Em 2024, publica-se a Lei n.º 14.945 (Brasil, 2024), que altera as publicações anteriores e se manifesta como uma nova proposta para o Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa apresenta uma análise crítica dos trechos identificados no art. 1º, § 2º, dados pela legislação como indicadores para a realização de projetos de vida pelos estudantes. Os questionamentos sobre sua redação são apontados, sem desconsiderar os avanços e as mudanças significativas que serão implementadas pela lei, já que seu marco inicial será em 2025.

No primeiro excerto, o trecho acentua que “serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida [...]”.

Na perspectiva dos documentos tratados (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b), o Projeto de Vida na educação básica deve ser significativo, qualificador e motivador para o estudante. Essa etapa da vida é caracterizada por um desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais, bem como pela aprendizagem de hábitos e valores estabelecidos socialmente. São fatores que podem influenciar a escolha por uma profissão, assim como na construção de uma identidade adequada para os papéis sociais que devem assumir (Groppo, 2015).

Sob essa ótica, Pêcheux (1990) explica que os discursos podem ser alocados e deslocados para omitir suas vicissitudes, ou seja, um discurso que pode mudar de significado ao ser realocado para um novo contexto. Além disso, pode conter contradições internas que refletem tensões e, com isso, dar a entender como os discursos podem ser reinterpretados e resistidos (Orlandi, 2016).

Entende-se, portanto, que garantir aos estudantes oportunidades para construir suas identidades vitais é fundamental em qualquer trajetória de desenvolvimento integral, seja de cunho legislativo ou não, o que não acrescenta originalidade ao trecho analisado. Com isso, o trecho analisado desaparece como referência específica para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo que segue.

Para o segundo excerto, o texto expõe que o processo de construção deve ocorrer “[...] em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral [...]”.

Segundo os documentos oficiais (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b), o desenvolvimento intencional e orientado do Projeto de Vida deve ser, cuidadosamente, formulado e estruturado para atender a três dimensões que se interligam, são elas: pessoal, cidadã (social) e profissional. Destaca-se que, nas dimensões pessoal e cidadã, o sujeito deve investigar fatores que o mobilizam individualmente e na interação com a sociedade. Além disso, deve se colocar em atividade para descobrir e potencializar suas ações. Nesse sentido, ambos os documentos preconizam o Projeto de Vida como um dos eixos formativos pelos quais as escolas devem organizar e subsidiar suas práticas.

No entanto, essa estratégia discursiva, segundo Pêcheux (1990), começa a atuar, de maneira que envolve o sujeito com as formas intencionais propagadas pela escrita, impulsionando expectativas e percepções concretas sobre a ação.

Dessa forma, ao mencionar a garantia de oportunidades para a construção de projetos de vida pelos estudantes, com ênfase no desenvolvimento integral, o trecho tende à abrangência nos diversos aspectos fundamentais da educação elementar, desfocando e generalizando o seu campo de atuação.

No terceiro excerto, a legislação evidencia que o desenvolvimento integral deve compreender “[...] as dimensões física, cognitiva e socioemocional [...]”.

Primeiramente, as legislações educacionais anteriores (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b) e a atual (Brasil, 2024) não apontam processos de desenvolvimento capazes de revelar tais dimensões, somente sugerem sua compreensão num contexto insular. Isto é, uma leitura discursiva influenciada pela posição que ocupa a legislação.

Orlandi (2016) explica que a interpretação deriva de um discurso que a sustenta. Nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido. Pêcheux (1990) entende que o discurso sobre um tema indica que um conteúdo específico apontado precisa convencer o sujeito de sua legitimidade, mas que seu efeito pressupõe obstáculos, incertezas e contrariedades.

Pesquisas recentes (Carvalho & Veiga, 2020; Mercali & Costa, 2021; Toledo et al., 2021; Nascimento & Hartmann Junior, 2021; Cavallaro et al., 2023) revelam que habilidades pessoais e interpessoais permitem entender o contexto da realidade, sem a mediação da lógica ou de uma profunda análise, trazendo a sensação de que agir de acordo com elas diminui a distância entre o abstrato e o concreto.

São produções científicas que reforçam a ideia estruturante de que tais características individuais são, também, potencialidades subjetivas (Toledo et al., 2021; Carvalho & Veiga, 2020) que contribuem para discutir e fundamentar trajetórias que podem transformar o Projeto de Vida em um instrumento transversal e multidimensional (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Klein & Arantes, 2016; Santos, 2019), e, com isso, trazer problematizações sobre concepções antes naturalizadas e desmistificar seu campo de atuação.

Considera-se, então, que o Projeto de Vida é algo expansivo, pois seu aspecto contínuo tem impacto intenso na construção da realidade. O desenvolvimento dessas dimensões (física, cognitiva e socioemocional) está gradual e estreitamente ligado aos diferentes sistemas de desenvolvimento, que incluem fatores biológicos, cognitivos, sociais e comportamentais.

No quarto excerto, o documento se revela “[...] pela integração comunitária no território [...]”.

Refere-se ao conceito de integração comunitária territorial como a conexão do sujeito com a comunidade local e seu envolvimento ativo no contexto social, econômico e cultural de sua ambientação (Santos, 2000).

Para Pêcheux (1990), o sujeito possui a propriedade de analisar o discurso e voltar-se sobre si e ser consciente de sua consciência, alargando-se na reflexão

crítica sobre os seus próprios papéis, atos pessoais e na capacidade de superação de suas contradições.

Segundo Bezerra et al. (2010), essa integração comunitária faz do sujeito um pesquisador atuante no alcance da efetiva conscientização de seus desafios e oportunidades no campo do desenvolvimento social. O território se torna, portanto, um objeto de análise social quando o seu uso produz o que ele é, ou seja, um campo de vivências e convivências objetivas e subjetivas (Santos, 2000).

Freire (2013) afirma que, em atos de integração comunitária, deve haver, sobretudo, a conscientização da responsabilidade com o compromisso histórico. Implica, também, em uma reflexão crítica sobre a realidade. Além disso, favorece, segundo Gadotti (1992), a assunção do indivíduo enquanto sujeito da história, que coopera para a transformação da sociedade e para a construção de um mundo mais humano e inclusivo. Por outro lado, a integração comunitária no território requer metodologias participativas que sirvam de ferramentas para contribuir com a compreensão e transformação da realidade local em seu contexto histórico, que une sujeito e recurso.

Neste contexto, a estreita colaboração entre educação, sujeito e sociedade aproxima visões de mundo, expectativas futuras, procedimentos ideológicos e respeito aos papéis sociais de cada ator. Trata-se de algo que vai além de um simples trecho legislativo que sugere, implicitamente, integrar ações coordenadas que contribuem para o desenvolvimento local.

Para o quinto excerto, o texto elucida o caminho “[...] pela participação cidadã [...]”.

A participação cidadã é constituída por um sujeito de direitos. Na concepção de Silva (2004, p.185), o sujeito de direito é “todo e qualquer ente a que o ordenamento atribui a aptidão para direitos, deveres ou obrigações”. Nessa perspectiva, Castro e Macedo (2019) explicam que o jovem se associa, plenamente, à definição de um “sujeito de direitos”, por carregar em si uma dimensão emancipatória e de participação na própria etapa da vida, na construção de seus direitos e no alcance de seus deveres.

Para Orlandi (2016), a interpretação é passível de equívocos. Embora pareça evidente, na realidade existem diferentes definições, sendo que os sentidos não são tão evidentes como parecem. Pêcheux (1990) reforça a ideia ao apontar que a compreensão do conceito de direitos, por parte do sujeito, torna-se objeto de reflexão permanente.

Falcão et al. (2023) entendem que o conceito de participação cidadã, como consta nos documentos oficiais (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b), deve considerar a necessidade de mudança no eixo de suas reflexões e aspirações, tendo em vista as tensões e desafios nas relações entre sujeito e sociedade (Leão et al., 2011). Visto que a educação, além de ter sua multidimensionalidade enraizada no campo da juventude (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), também pode agregar, em seus espaços, dimensões catárticas que promovem autonomia e emancipação.

Nesse sentido, a ênfase dada a esse trecho, como consta, deve relacionar-se com a importância de preparar o sujeito para ser um cidadão comprometido, engajado e responsável. Isso implica não somente o conhecimento dos direitos e deveres, mas também uma prática ativa de cidadania que inclui uma estrutura conceitual hegemônica.

No sexto excerto, a interpretação segue duas linhas de pensamento e fragmentação textual, são elas: (1) “[...] pela preparação para o mundo do trabalho [...]” e (2) “[...] pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável [...]”. Uma cisão necessária para empreender sobre o contexto.

Fragmentação textual (1): “[...] pela preparação para o mundo do trabalho [...]”.

Admite-se aqui que a preparação para o mundo do trabalho deve envolver uma diversidade de etapas e habilidades desenvolvidas ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de uma preparação que pode evidenciar trajetórias que ainda não foram exploradas, mas que devem ir além de meras transformações imediatas.

Na perspectiva de Lessa e Tonet (2011, p.16), deve-se compreender a preparação para o mundo do trabalho como um tipo de atividade específica humana pela qual “os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos”. Esse pensamento põe em evidência sua existência presente, seus interesses e aspectos que, segundo Achterberg et al. (2023), representam um conjunto dos costumes e práticas dos sujeitos enquanto seres sociais que atuam no contexto em que se vive e desenvolve determinadas atividades.

Figaro (2018, p.179) entende que a preparação para o mundo do trabalho exige fatores importantes para fomentar o “[...] que se constitui como território físico e simbólico no qual a multiplicidade de suas relações, saberes, ações, poderes e disputas se materializam”. Ou talvez, como um conjunto de relações que ocorrem numa sociedade em torno da venda de força de trabalho e sua exploração (Marx & Engels, 1988).

Nesse contexto, Harvey (2011) explica que escolher alinhamentos pertinentes a esse propósito (força de trabalho e exploração) pode consolidar sistemas de modo de produção excludente que evidenciam grandes desigualdades de acesso à riqueza produzida coletivamente.

Com tais olhares, a preparação para o mundo do trabalho possui um contexto polissêmico e atua, ora como um cerco estratégico para financiar sua atuação, ora como instrumento que garante o cumprimento de obrigações básicas. Atuando, assim, como uma ação de intencionalidades por meio de projetos de submissões.

Na perspectiva de Pêcheux (1990, p. 311), a preparação para o mundo do trabalho reflete como o discurso neoliberal manipula e constrói o sujeito, tornando-o egocêntrico e orientado para o mercado. De tal forma que a estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos e, com isso, “os sujeitos acreditam que

utilizam os discursos quando, na verdade, são seus servos assujeitados, seus suportes”.

Dessa forma, o mundo do trabalho no qual se prepara deve ser conceituado “[...] em sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência” (Brasil, 2018a, p.3), pode não existir.

Fragmentação textual (2): “[...] pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável [...]”.

Revela-se, então, que o momento seja um posicionamento que envolve a integração de princípios indiscutivelmente essenciais, como a sustentabilidade e a ética. São princípios pertinentes em todas as etapas do desenvolvimento humano, já que os aspectos pessoal e social representam uma progressiva extensão da dimensão profissional.

Melo e Froes (2004) se manifestam no sentido de que sustentabilidade e responsabilidade social, quando ajustadas, representam uma nova forma de gerenciar ações de trabalho e políticas públicas e sociais. Essa coexistência propõe desafios para o campo profissional e deve ser ampliada para um novo modelo de comportamento para o exercício de funções profissionais (Mello & Mello, 2018).

Albuquerque (2009) assevera que responsabilidade social e ambiental, em sua essência, resgata valores e virtudes universais que pressupõem a tomada de decisões de maneira ética. Contribui, sobretudo, para preservar interesses de uma sociedade que se constitui numa relação na qual todos devem vivenciar (Dias, 2011). Trata-se, sobretudo, de reconhecer o sujeito como responsável pela “necessidade de desenvolver atividades que durem a longo prazo, se autossustentando, abastecendo o presente e preservando a sobrevivência futura” (Layrargues, 2001, p.15).

Nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento a um grupo social que se define pela responsabilidade social e pela sustentabilidade deve compreender as ressalvas e os incrementos do capital social e ambiental que ali se propaga. Até porque, “a educação para a sustentabilidade é um dos mecanismos para a busca da conscientização das ações e atos dos indivíduos para a responsabilidade social” (Morcelli & Ávila, 2016, p.71).

Não obstante, Pêcheux (1990) advoga no sentido de que a ideia de intencionalidade presente no posicionamento do sujeito é um efeito do discurso neoliberal e não uma realidade inerente e, sobretudo, de que ele elabora e escolhe livremente suas ações. Para o autor, molda-se a subjetividade e as relações de poder para legitimar suas práticas e como isso afeta o modo do sujeito se identificar e se posicionar frente aos desafios e adversidades.

Barbieri (2012) salienta que, historicamente, a educação para a sustentabilidade no Brasil começou a ter destaque na década de 80, como um importante instrumento de políticas públicas. Esse instrumento foi estabelecido pela Lei n.º 6.938 (Brasil, 1981), que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA e, 7 (sete) anos depois, pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Na década de 90, aproximadamente 18 anos depois da primeira manifestação oficial sobre o tema, publica-se a Lei n.º 9.795 (Brasil, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Um reconhecimento político, mas que não consolidava uma prática efetiva, sendo o momento para a busca de novas descobertas, período em que o meio ambiente sofria degradações.

Recentemente, a referida lei (Brasil, 1999) foi alterada pelo Projeto de Lei n.º 6.230 (Brasil, 2023), sancionado pelo atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O projeto modifica e assegura a inserção de temas relacionados às mudanças climáticas, assim como à proteção da biodiversidade, e alerta sobre os riscos e as emergências sociais e socioambientais do cenário atual. Com o intuito de construir uma sociedade mais justa, reflexiva, equitativa e sustentável.

Todavia, o instrumento (Brasil, 2024) não discute os caminhos que justifiquem tais mudanças e não aponta trajetórias que incentivem a participação do sujeito como parte de uma coletividade que promove o senso de pertencimento e responsabilidade social e ambiental.

| Considerações finais

As recentes mudanças trazidas pelo artigo 35 da seção IV da LDBEN (Brasil, 1996) e suas respectivas alterações referentes ao Ensino Médio podem contribuir para discussões na área da educação e na interface com outras áreas do conhecimento, considerando o Projeto de Vida como componente curricular. Nesse sentido, a evolução de sua intencionalidade emprega voz ativa e reflexiva no tema, conforme a pretensão comunicativa e o efeito que se deseja causar, o que pode favorecer, ou não, o sujeito em suas ações.

Cabe notar que, diferente do que os apontamentos sobre o tema por leis anteriores podem sugerir, o conceito de Projeto de Vida, trazido pela Lei n.º 14.945 (Brasil, 2024), não carrega em si um sentido subjacente, como consta na Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996). Também não representa uma posição unitária, determinista e controlada, como prevê a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) e seu respectivo desdobramento na Resolução CNE/CEB n.º 3 (Brasil, 2018b).

A atual legislação avança no sentido de construir projetos de vida em uma perspectiva de desenvolvimento integral, capaz de incorporar princípios de sustentabilidade, ética e integração comunitária em suas experiências práticas e, assim, valorizar e promover o protagonismo responsável, consciente e sustentável. Contudo, se distancia de descrever princípios e diretrizes para a sua propagação e para o avanço nesse sentido.

A construção de projetos de vida é permeada por transformações, ajustes e incompletudes, na qual todo sujeito deve vivenciar, independentemente de fatores biológicos, históricos, culturais, econômicos e socioemocionais. A fragmentação legislativa e a descontinuidade em políticas e práticas educativas resultam, por vezes, na qualificação de um sujeito deslegitimado e despolitizado do contexto de suas vivências. Algo que não pode ser solucionado nem contido unicamente por meio de intervenções predeterminadas, padronizadas e descontextualizadas.

| Referências

- Achterberg, G. B., Terrazzan, E. A., & Hendges, L. A. (2023). Aspectos sobre o mundo do Trabalho apresentados em livros didáticos de Projeto de Vida. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5922>
- Albuquerque, J. L. (2009). *Gestão ambiental e responsabilidade social: conceitos, ferramentas e aplicações*. Atlas.
- Barbieri, J., & Silva, D. (2012). *Educação ambiental e gestão ambiental na formação de um administrador: uma visão do quadro regulatório*. Ottoni, 2012.
- Bezerra, Z. F., Sena, F. A., Dantas, O. M. dos S., Cavalcante, A. R., Nakayama, L., & Santana, A. R. de. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar em Revista*, (37), 279–291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200016>
- Braggio, A. K., & Silva, R. da. (2023). O projeto de vida no Novo Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023041. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>
- Brasil. (1961). *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961* (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Presidente da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Brasil. (1971). *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971* (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências). Presidente da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm
- Brasil. (1981). *Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981* (Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências). Presidente da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Presidente da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1999). *Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999* (Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências). Presidente da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm
- Brasil. (2012). *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012* (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEB_N22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio
- Brasil. (2016). *Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016* (Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral). Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm
- Brasil. (2017). *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017* (Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidente da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/l13415.htm
- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

- Brasil. (2019). *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). Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte.
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>
- Brasil. (2024). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024* (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de definir diretrizes para o ensino médio). Presidente da República. Casa Civil.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2024/Lei/L14945.htm
- Brasil.(2018b). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018* (Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte.
<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>
- Carvalho, N. A de, & Veiga, F. H. (2020). Bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento: Caracterização em alunos adolescentes. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(2), 91-111.
<https://doi.org/10.34019/19821247.2020.v14.27503>
- Castro, E. G. de, & Macedo, S. C. (2019). Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. *Revista Direito e Praxis*, 10(2), 1214–1238.
<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40670>
- Cavallaro, A. P. O., Couto, L. M. F., & Noronha, A. P. P. (2023). Forças pessoais, bem-estar subjetivo e autoestima: Invariância fatorial entre ensino médio e técnico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 3(69), 77-87. <https://doi.org/10.21865/RIDEP69.3.07>
- Dayrell, J. T., & Carrano, P. (2014). Juventude e Ensino Médio: quem é este jovem que chega à escola. Em J. T. Dayrell, P. Carrano, & C. I. Maia. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 339). Editora da UFMG.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. de L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281-292. <http://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dias, R. (2011). *Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade*. Atlas.
- Falcão, N. M., Caldas, R. S. M., & Barros, E. B. (2023). Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, e14360. <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14360>
- Figaro, R. (2018). Comunicação e trabalho: implicações teórico-metodológica. *Revista Galáxia*, (39), 177-189. <https://doi.org/10.1590/1982-255435905>
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1992). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. Cortez.
- Groppi, L. A. (2015). Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. *Revista Em Tese*. 12(1), 4-33.
<https://doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n1p4>
- Harvey, D. (2011). *O neoliberalismo: história e implicações*. Edições Loyola.
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação & Realidade*, 41(1), 135-154.
<https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Layrargues, P. P. (2001). Construção do Desenvolvimento Sustentável. Em A. L. T. A. Leite, & N. Mininni-Medina. *Educação Ambiental: Questões Ambientais – conceitos, história, problemas e alternativa* (pp. 295). Ministério do Meio Ambiente.

- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. dos. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1067–1084. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>
- Lessa, S., & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. Expressão Popular.
- Marx, K., & Engels, F. (1988). *Manifesto do partido comunista*. Global.
- Mello, M. F. de, & Mello, A. Z. de. (2018). Uma análise das práticas de Responsabilidade Social e Sustentabilidade como estratégias de empresas industriais do setor moveleiro: um estudo de caso. *Gestão & Produção*, 25(1), 81-93. <https://doi.org/10.1590/0104-530X1625-16>
- Melo Neto, F. P., & Froes, C. (2004). *Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro*. Qualitymark.
- Mercali, G. D., & Costa, S. G. da. (2021). Forças de Caráter Pessoal dos Docentes de Ensino Superior no Brasil. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 22(5), 745-756. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n5p745-756>
- Morcelli, A. T., & Ávila, L. V. (2016). *Responsabilidade social*. Rede e-Tec Brasil.
- Nascimento, I. M. A. L., & Hartmann Júnior, J. A. S. (2021). Pontos fortes de caráter envolvidos na prática docente: a perspectiva do professor. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10(7), e8610716408. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16408>
- Nascimento, L. R. (2020). Orientação Profissional na interface entre Psicologia e Educação: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 22(1), 5-20. <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13214>
- Orlandi, E. de L. P. (2016). *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Pontes.
- Pêcheux, M. (1990). Análise do Discurso: três épocas. Em Gadet, F., & Hak, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Unicamp.
- Santos, É. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, e184961. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>
- Santos, M. (2000). *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. Perseu Abramo.
- Silva, C. H. R. (2004). Apontamentos para uma teoria dos entes despersonalizados. *Revista Jus Navigandi*, 10 (809). <https://jus.com.br/artigos/7312>
- Silva, M. A. M. Da, & Danza, H. C. (2022). Projeto de Vida e Identidade: articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, 38, e35845. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>
- Tartuce, G. L. B. P., Souza, L. B. de, & Almeida, P. A. (2023). Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria? *Revista Eletrônica de Educação*, 17, e6187038. <https://doi.org/10.14244/198271996187>
- Toledo, C. C. R. de, Noronha, A. P. P., & Dias-Viana, J. L. (2021). Forças de Caráter e Construção de Projetos Vida na Adolescência. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 22(1), 41-50. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n104>

| Sobre o autor

Leocádio Bibiano Barreto

Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0009-0000-7164-1487>

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de São Paulo (2023). Professor de Educação Básica II – SEDUC e Professor de Ensino Fundamental II e Médio – SME. E-mail: lbb_lbb@hotmail.com

| Resumen

El propósito de este estudio es analizar los recientes cambios en el artículo 35 de la Ley Federal N ° 9.394 (Brasil, 1996) sobre las Directrices y Bases de la Educación Nacional en relación con el Proyecto de Vida en la educación secundaria. El texto se discute a la luz de la LDBEN y sus respectivas modificaciones, de acuerdo con los propósitos y definiciones descritos en los documentos. Para el análisis y la interpretación, se utilizó el concepto de análisis del discurso traído por Pêcheux (1990) y Orlandi (2016). Después del análisis, se encontró que los cambios recientes contribuyen a las discusiones sobre el Proyecto de Vida en la interfaz con otras áreas del conocimiento, pero no señalan el camino para su propagación. Por lo tanto, concluimos que la legislación avanza hacia la construcción de proyectos de vida desde una perspectiva orientada al desarrollo integral, incorporando principios de ética y sostenibilidad en las experiencias prácticas.

Palabras clave: Proyecto de vida. Integración comunitaria. Responsabilidad socioambiental.

| Abstract

The purpose of this study is to analyze the recent changes to Article 35 of Federal Law No. 9.394 (Brazil, 1996) on the Guidelines and Bases of National Education in relation to the High School Life Project. The text is discussed in the light of the LDBEN and its respective changes, according to the purposes and definitions described in the documents. For analysis and interpretation, the concept of discourse analysis brought by Pêcheux (1990) and Orlandi (2016) was used. After analysis, it was found that the recent changes contribute to discussions about the Life Project at the interface with other areas of knowledge, but do not point the way to its propagation. We therefore conclude that the legislation is making progress towards building life projects from a perspective oriented towards integral development, incorporating principles of ethics and sustainability into practical experiences.

Keywords: Life purpose. Community integration. Socio-environmental responsibility.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referência completa (APA): Barreto, L. B. (2025). Projeto de Vida no Ensino Médio: as recentes alterações na Legislação educacional. *Linhas Críticas*, 31, e56145. <https://doi.org/10.26512/lc31202556145>

Referência completa (ABNT): BARRETO, L. B. Projeto de Vida no Ensino Médio: as recentes alterações na Legislação educacional. *Linhas Críticas*, 31, e56145, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556145>



Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/56145>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista *Linhas Críticas*, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista *Linhas Críticas*, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>