

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

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

High School Life Project: recent changes in educational legislation

[Leocádio Bibiano Barreto](#) 

Destacados

La legislación educativa debe avanzar en la construcción de proyectos de vida relacionados con las dimensiones humanas.

Los recientes cambios que dilucidan la intencionalidad ideológica neoliberal en las políticas y prácticas educativas.

El Proyecto de Vida puede incorporar principios de sostenibilidad, ética e integración comunitaria.

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.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Proyecto de vida. Integración comunitaria. Responsabilidad socioambiental.

Recibido: 16.11.2024
Aceptado: 22.05.2025
Publicado: 20.08.2025
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556145>

| Introducción

El objetivo de esta investigación es analizar los recientes cambios en el artículo 35 de la Ley Federal 9.394, sección IV de la LDBEN (Brasil, 1996) en relación al Proyecto de Vida en la enseñanza media. Para ello, se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cómo pueden los recientes cambios contribuir a las discusiones en el campo de la educación, considerando el Proyecto de Vida como componente curricular? La justificación para ello es el importantísimo papel que la actual legislación educativa desempeña en la formación integral del individuo, con el fin de encontrar apoyo para comprender la amplitud de sus cambios y el factor de impacto de su intencionalidad.

La estructura desarrolla y dilucida los cambios recientes en la legislación educativa para la educación secundaria, en relación con el Proyecto de Vida en la Educación Secundaria. Para ello, el estudio se realizó como una investigación documental con enfoque cualitativo, utilizando como herramienta el análisis del discurso. Basándose en los conceptos de Pêcheux (1990) y Orlandi (2016), para una adecuada comprensión de la investigación.

El tema se considera relevante, ya que pone de manifiesto la trayectoria legislativa del Proyecto de Vida como componente curricular que se propaga desde una perspectiva orientada al desarrollo integral de los estudiantes, pero que anuncia su intencionalidad ideológica neoliberal en políticas y prácticas educativas que impactan en la forma de concebir y organizar la educación.

El estudio se divide en tres secciones, en la interfaz entre la Introducción y las Consideraciones finales. En la primera sección, se presenta cronológicamente "La legislación educativa y el proyecto de vida". La siguiente sección muestra el "Recorrido metodológico". Por último, la tercera sección presenta el "Análisis y discusión".

| La legislación educativa y el Proyecto de Vida

En diciembre de 1996, el presidente Fernando Henrique Cardoso, junto con el ministro de Educación Paulo Renato Costa Souza (in memoriam), promulgó la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establecía las directrices y bases de la educación nacional. Proponía así cambios significativos en relación con otras legislaciones educativas (Brasil, 1961; 1971) y se basaba en el principio del derecho universal a la educación.

Como se trataba de un período de intensa evolución para la consolidación de la democracia brasileña, la legislación educativa estaba haciendo las paces con una sociedad que había vivido una LDBEN (Brasil, 1961) que tardó casi tres décadas en ser aprobada, siendo publicada en 1961 por el entonces presidente João Goulart. Y hasta ahora, había vivido otra versión de la LDBEN (Brasil, 1971). Ésta

fue instituida en 1971 y construida durante el régimen militar, con el objetivo de silenciar y ocultar las contradicciones presentes en la realidad social.

En este contexto, la actual LDBEN (Brasil, 1996) representó la instauración de una acción democrática en la educación pública, con el objetivo de garantizar la participación de la sociedad en la toma de decisiones. Esta redemocratización proporcionó un escenario favorable para que los individuos tuvieran igualdad de acceso y permanencia en la escuela, independientemente de las circunstancias establecidas para la sociedad. De esta forma, la legislación fue tratada como una estructura que define los principios y directrices de la educación brasileña y organiza la enseñanza en todo el país. Así, abarca todas las esferas y sectores de la educación y demuestra que todo el sistema educativo del país estaba organizado y sometido a esta ley.

El artículo 35 de la sección IV de la LDBEN (Brasil, 1996), al tratar de la modalidad, propone destacar acciones curriculares que posibiliten la preparación básica para el trabajo y las condiciones para su ocupación. La disposición establece un eje común de extensión curricular progresiva entre la enseñanza primaria y secundaria, más una parte diversificada que se posiciona de acuerdo con sus especificidades y atributos locales. Esta estructura pretende garantizar un proceso educativo que contribuya al pleno desarrollo de la persona y a la construcción extensiva de una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Aunque la legislación destaque la importancia de una educación que vaya más allá de los conocimientos técnicos y académicos, priorizando el desarrollo pleno pero no integral del alumno, su estructura aún requiere desarrollos específicos para lo que hasta ahora se entendía como Proyecto de Vida.

A finales de septiembre de 2016 se presentó en el Congreso Nacional la Medida Provisional 746, de 22 de septiembre de 2016. Instrumento con fuerza de ley, propone cambios significativos en la actual LDBEN (Brasil, 1996). El documento fue acompañado de argumentos y justificaciones para dilucidar una serie de elementos cuestionables en la legislación actual. Entre los principales cambios estaban la creación de la Política de Fomento a la Implantación de la Enseñanza Media a Tiempo Completo y la reglamentación del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación.

La propuesta en cuestión suscitó intensos debates, discusiones y controversias, especialmente en relación con su impacto en el plan de estudios de secundaria. Se trataba de cambios significativos que incluían la reestructuración de asignaturas y la incorporación de nuevas formas de enfoque pedagógico. Entre los cambios señalados en el documento estaba la introducción del tema Proyecto de Vida como forma de promover el autoconocimiento, ya que se basa en la comprensión de las capacidades y limitaciones. En su redacción, el texto señalaba que los currículos de la enseñanza media debían "considerar la formación integral del alumno, a fin de adoptar trabajos dirigidos a la construcción de su proyecto de vida y a su formación en los aspectos cognitivo y socioemocional, de acuerdo con las directrices definidas por el Ministerio de Educación" (Brasil, 2016).

Es decir, en todas sus modalidades y formas de organización y prestación, debe ser un instrumento de desarrollo de competencias vinculadas a las dimensiones personal, social y profesional. Esto refuerza la importancia de una educación integral que combine el desarrollo cognitivo, social y emocional en sus proyecciones vitales. Hacer realidad estos cambios es crucial para establecer una adecuada comprensión de la educación de los estudiantes frente a los retos contemporáneos. Estableciendo así los primeros pasos para el entonces componente curricular Proyecto de Vida.

En febrero de 2017, el entonces presidente Michel Temer, asistido por el ministro de Educación, José Mendonça Bezerra Filho, publicó la Ley N° 13.415, de 16 de febrero de 2017, que convirtió la Medida Provisoria N° 746 (Brasil, 2016). Esta ley establece una reforma en la estructura de la educación y establece normas para la nueva legislación.

Con la promoción de la ley, la LDBEN (Brasil, 1996) se manifiesta en el sentido de promover un sujeto capaz de utilizar los hechos de manera consciente, crítica y ética, impulsando así su vida personal, social y profesional. Al año siguiente, se creó la propuesta de Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2018a), citada por la Medida Provisoria 746 (Brasil, 2016), como documento de carácter formativo y orientador de la calidad de la educación. El instrumento propone las Diez Competencias Generales de la Educación Básica. Entre ellas, se destaca la 6ª Competencia General, que trata de la apropiación de "[...] conocimientos y experiencias que posibiliten la comprensión de las relaciones inherentes al mundo del trabajo y la toma de decisiones alineadas con el ejercicio de la ciudadanía y su proyecto de vida, con libertad, autonomía, conciencia crítica y responsabilidad" (Brasil, 2018a, p.9).

Para corroborar el propósito de la ley, se publicó, de forma conjunta, la Resolución CNE/CEB 3 del 21 de noviembre de 2018, que actualiza las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (Brasil, 2012). Esta resolución propone, en su artículo 5º, que la enseñanza media, en todas sus modalidades de enseñanza y formas de organización e impartición, además de los principios generales establecidos para la educación en documentos anteriores, se guiará por principios específicos. Entre ellos, la formación integral de la persona y el proyecto de vida como estrategia de reflexión sobre la trayectoria escolar en la construcción de las dimensiones humanas (Brasil, 2018b).

Según esta Resolución, todas las prácticas escolares deben basarse en conocimientos apropiados y pertinentes para fomentar el protagonismo del sujeto. Estas acciones están impregnadas de relaciones sociales y se articulan a través de experiencias y conocimientos adquiridos. Estos factores, según el propio documento, contribuyen al desarrollo de las identidades personales y de las condiciones cognitivas y socioemocionales, con el objetivo de dimensionar la autonomía en sus elecciones. En este contexto, la materialización del tema del Proyecto de Vida, que aún era abstracto, gana contornos subjetivos a través de un campo visual periférico. El enfoque en el desarrollo personal y social también se vuelve fundamental en el proceso de mejora de la calidad de vida del sujeto. Con

ello, se tienen en cuenta habilidades, conocimientos y actitudes para alcanzar metas personales, mejorar las relaciones sociales y conquistar el mundo laboral.

Recientemente, el Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, con el apoyo del Ministro de Educación Camilo Sobreira de Santana, publicó la Ley 14.945, de 31 de julio de 2024, que modifica la Ley 13.415 (Brasil, 2017), que estableció cambios en la Ley 9.394 (Brasil, 1996). El artículo 35-B, § 2 de esta legislación establece que:

Se asegurarán a los alumnos oportunidades de construcción de proyectos de vida, en una perspectiva orientada por el desarrollo integral, en las dimensiones física, cognitiva y socioemocional, por la integración comunitaria en el territorio, por la participación ciudadana y por la preparación para el mundo del trabajo, de forma ambiental y socialmente responsable (Brasil, 2024).

Con esta publicación, la LDBEN (Brasil, 1996) refuerza su compromiso con la educación integral de los alumnos. El foco aquí está en la necesaria construcción de "proyectos de vida", como dice el art. 1º, § 2º de la Ley, que se desenvuelven en una realidad compleja y en constante transformación. En este sentido, la disposición hace hincapié en la necesidad de una educación que abarque las diversas dimensiones del desarrollo humano. Estas dimensiones incluyen aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales, reconociendo que la educación del sujeto no debe limitarse únicamente al aspecto de consolidación de la formación académica, sino también a las competencias sociales y emocionales basadas en la convivencia ciudadana. Se trata, por tanto, de un enfoque que pretende crear individuos capaces de interactuar con el mundo y, sobre todo, de contribuir positivamente a sus comunidades locales.

| Trayectoria metodológica

Por tratarse de una investigación documental, el proceso se llevó a cabo mediante la elección de los documentos sobre los que actuar, teniendo en cuenta no sólo el contenido, sino también el contexto educativo en el que el material fue producido y utilizado cronológicamente. En estos términos, los documentos oficiales consultados y analizados fueron: la LDBEN (Brasil, 1961; 1971; 1996), el DCNEM (Brasil, 2012; 2019), la Medida Provisoria nº 746 (Brasil, 2016) y la Ley nº 13.415 (Brasil, 2017).º 13.415 (Brasil, 2017) que instituyen el NEM (Brasil, 2017), la Resolución CNE/CEB n.º 3 (Brasil, 2018b) que sustenta el BNCC (Brasil, 2018a) y la recientemente publicada Ley n.º 14.945 (Brasil, 2024). Estos documentos fueron extraídos de los portales institucionales de la plataforma GOV.BR.

Para los cambios recientes introducidos por el artículo 35 de la Sección IV de la LDBEN en relación con el Proyecto de Vida de la Escuela Secundaria, los documentos seleccionados para el análisis fueron: la LDBEN (Brasil, 1996) y sus respectivas enmiendas, la Medida Provisoria n.º 746/2016, la Ley n.º 13.415 (Brasil, 2017) y la Resolución n.º 3 de la CNE/CEB (Brasil, 2018b). Se consideró que su significado principal es su uso, interacción y funciones cuando se aplican.

En cuanto al análisis de cómo los cambios recientes pueden contribuir a las discusiones en el campo de la educación, considerando el Proyecto de Vida como componente curricular, el documento guía fue la Ley 14.945 (Brasil, 2024). Utilizamos fragmentación textual para analizar críticamente extractos de la redacción contenida en el art. 1, § 2 de la citada legislación. El objetivo fue investigar las circunstancias sociales, económicas y ecológicas con las que el documento puede relacionarse, prestando atención a cuestiones de interés e imbuidas de intenciones.

En este proceso de interpretación del significado dado por los autores a la legislación, utilizamos los conceptos de análisis del discurso de Pêcheux (1990) y Orlandi (2016) y la producción científica de otras voces para comprender y subsidiar el análisis. Como tal, el artículo no se limita a analizar el corpus en sí, sino a situarlo en un contexto en el que el lenguaje producido es utilizado para construir y legitimar prácticas discursivas que revelan las relaciones entre lenguaje, ideología y sociedad, considerando las debilidades y divergencias de quienes las enuncian.

| Análisis y discusión

El objetivo de la investigación fue analizar los recientes cambios introducidos por el artículo 35 de la Sección IV de la LDBEN (Brasil, 1996) en relación con el Proyecto de Vida en la Enseñanza Secundaria. Y cómo los cambios recientes pueden contribuir a las discusiones en el campo de la educación, considerando el Proyecto de Vida como un componente curricular.

En 1996, cuando se sancionó la actual LDBEN (Brasil, 1996), el concepto de Proyecto de Vida no estaba en el centro de las discusiones educativas como lo está hoy. Las reformas curriculares y las nuevas demandas de competencias y habilidades específicas para el futuro personal y profesional de los estudiantes surgieron implícitamente (Tartuce et al., 2023), siendo el Proyecto de Vida un tema a ser discutido en otro ámbito.

Según Orlandi (2016), el discurso implícito, cuando no hay declaración directa de voluntad, produce a su vez su propio objeto, haciendo inseparable su existencia de la trama lingüística que supuestamente lo describe. Se trata, por tanto, de comprender cómo el objeto simbólico implícito produce significados y cómo está lleno de significación y lejos de ser neutral (Pêcheux, 1990).

En la época, el Proyecto de Vida se desarrolló en el ámbito de la orientación profesional y se percibía como en la interfaz entre la educación y la psicología (Silva & Danza, 2022). Su estructura no presentaba un contexto didáctico, sino una prescripción de cómo desarrollar una proyección de futuro y lanzar ideas a partir de una composición sistémica que diera cabida a nuevos arreglos sociales posibles. La propuesta consideraba la realidad de cada individuo y su contexto en la forma de actuar. Con esto, la matriz de identidad del Proyecto de Vida era una representación del aprendizaje y del crecimiento personal, ayudando a acomodar y refinar el sentido de propósito, significado y pertenencia (Nascimento, 2020).

La LDBEN (Brasil, 1996), entonces, tácitamente afirma en su artículo 35, sobre la singularidad de sus proyecciones futuras en la enseñanza media, y guarda silencio sobre el Proyecto de Vida. Al fin y al cabo, la propuesta no se preocupaba por comprender simultáneamente los intereses personales, sociales, afectivos y profesionales que conforman la personalidad del sujeto.

En 2017, tras la aprobación de la Medida Provisoria 746 (Brasil, 2016), la LDBEN (Brasil, 1996) sufrió un cambio significativo en su redacción a través de la Ley 13.415 (Brasil, 2017), art. 3A, que entró en vigor con la inclusión del art. 35-A, § 7. Esta disposición enfatiza el hecho de que "[...] se debe tener en cuenta la formación integral de los alumnos, para adoptar un trabajo orientado a la construcción de su proyecto de vida y a su educación en los aspectos físico, cognitivo y socioemocional".

El Proyecto de Vida ya no es una incertidumbre, sino un plan personal que implica la toma de decisiones conscientes basadas en una evaluación realista del contexto y de las circunstancias en las que se encuentra el individuo (Braggio & Silva, 2023; Falcão et al., 2023). Se trata de elecciones realizadas dentro de los límites de la propia comprensión de sí mismo, de sus deseos, valores, capacidades y basadas en el entorno en el que vive, se socializa y sobrevive (Dayrell & Carrano, 2014). De este modo, considerar los aspectos personales significa reflexionar sobre la vida y las limitaciones de su realidad.

Desde la perspectiva de Orlandi (2012, p. 43), el discurso se construye a través de la intertextualidad y está conformado por las relaciones que establece. Las palabras derivan sus significados de las formaciones discursivas en las que se inscriben. Según la autora, "[...] las palabras hablan a otras palabras. Cada palabra siempre forma parte de un discurso. Y todo discurso se delinea en relación con otros: dichos presentes y dichos alojados en la memoria".

Según Toledo et al. (2021), la importancia de incluir aspectos personales en el Proyecto de Vida, tratándolos como potencial subjetivo, refuerza la idea de considerar las cualidades personales para un resultado positivo en las diversas áreas de la vida. El instrumento, a su vez, favorecería la mejora de su presencia en la sociedad, haciendo la idea de Proyecto de Vida más atractiva, robusta y convincente (Klein & Arantes, 2016). Dado que el momento dedicado a su construcción está marcado por anhelos, ansiedades, confrontaciones, deseos y preocupación por el futuro personal, social y profesional (Leão et al., 2011).

Aunque la formación de los aspectos socioemocionales sea extremadamente importante para la formación integral del individuo, como señala la propia legislación, el instrumento no describe las acciones que articulan estos aspectos. Además, no elucida las dimensiones humanas que contribuyen intencionalmente al desarrollo de su singularidad.

Cabe señalar que los documentos analizados (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b) no señalan estrategias de intervención con potencial para trascender los límites de

la práctica y valorar los elementos sociales, históricos y culturales, como se afirma en su redacción y en el alcance de sus respectivas acciones.

En 2024, se publicó la Ley 14.945 (Brasil, 2024), que modifica las publicaciones anteriores y se manifiesta como una nueva propuesta para la enseñanza media. En este sentido, la investigación presenta un análisis crítico de los pasajes identificados en el art. 1º, § 2, dados por la legislación como indicadores para la realización de proyectos de vida por parte de los alumnos. Se plantean cuestiones sobre su redacción, sin desconocer los avances y cambios significativos que serán implementados por la ley, ya que su hito inicial será en 2025.

En el primer extracto, el pasaje subraya que "se garantizará a los estudiantes la oportunidad de construir proyectos de vida [...]".

Desde la perspectiva de los documentos tratados (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b), el Proyecto de Vida en la educación básica debe ser significativo, calificante y motivador para el alumno. Esta etapa de la vida se caracteriza por el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, así como por el aprendizaje de hábitos y valores socialmente establecidos. Son factores que pueden influir en la elección de la profesión, así como en la construcción de una identidad para los roles sociales que deben asumir (Groppo, 2015).

Desde esta perspectiva, Pêcheux (1990) explica que los discursos pueden ser asignados y desplazados para omitir sus vicisitudes, es decir, un discurso puede cambiar su significado cuando se reubica en un nuevo contexto. Además, puede contener contradicciones internas que reflejen tensiones y, así, dejar claro cómo los discursos pueden ser reinterpretados y resistidos (Orlandi, 2016).

Se entiende, por tanto, que garantizar a los estudiantes oportunidades para construir sus identidades vitales es fundamental en cualquier vía de desarrollo integral, sea legislativa o no, lo que no añade originalidad al fragmento analizado. En consecuencia, el fragmento analizado desaparece como referencia puntual para dar paso a la comprensión de todo un proceso discursivo que se desarrolla a continuación.

En el segundo extracto, el texto afirma que el proceso de construcción debe tener lugar "[...] desde una perspectiva orientada al desarrollo integral [...]".

Según documentos oficiales (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b), el desarrollo intencional y orientado del Proyecto de Vida debe ser cuidadosamente formulado y estructurado para atender a tres dimensiones interconectadas: personal, ciudadana (social) y profesional. Y en la dimensión personal y ciudadana, el sujeto debe investigar los factores que lo movilizan individualmente y en su interacción con la sociedad. Además, debe ponerse a trabajar para descubrir y maximizar sus acciones. En este sentido, ambos documentos defienden el Proyecto de Vida como uno de los ejes formativos a través de los cuales la escuela debe organizar y subsidiar sus prácticas.

Sin embargo, esta estrategia discursiva, de acuerdo con Pêcheux (1990), comienza a actuar de manera que involucra al sujeto con las formas intencionales propagadas por la escritura, potenciando expectativas y percepciones concretas sobre la acción.

Así, al mencionar la garantía de oportunidades para que los alumnos construyan sus propios proyectos de vida, con énfasis en el desarrollo integral, el extracto tiende a abarcar los diversos aspectos fundamentales de la educación básica, desdibujando y generalizando su campo de acción.

En el tercer extracto, la legislación establece que el desarrollo integral debe incluir "[...] las dimensiones física, cognitiva y socioemocional [...]".

En primer lugar, la legislación educativa anterior (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b) y la actual (Brasil, 2024) no apuntan a procesos de desarrollo capaces de revelar estas dimensiones, sólo sugieren comprenderlas en un contexto insular. Es decir, una lectura discursiva influenciada por la posición ocupada por la legislación.

Orlandi (2016) explica que la interpretación deriva de un discurso que la sustenta. Nunca será absoluta y única, ya que también producirá su propio significado. Pêcheux (1990) entiende que el discurso sobre un tema indica que un determinado contenido señalado necesita convencer al sujeto de su legitimidad, pero que su efecto presupone obstáculos, incertidumbres y contratiempos.

Investigaciones recientes (Carvalho & Veiga, 2020; Mercali & Costa, 2021; Toledo et al., 2021; Nascimento & Hartmann Junior, 2021; Cavallaro et al., 2023) revelan que las habilidades personales e interpersonales posibilitan la comprensión del contexto de la realidad, sin la mediación de la lógica o del análisis profundo, dando la sensación de que actuar de acuerdo con ellas reduce la distancia entre lo abstracto y lo concreto.

Son producciones científicas que refuerzan la idea estructurante de que esas características individuales son también potencialidades subjetivas (Toledo et al., 2021; Carvalho & Veiga, 2020), que contribuyen a discutir y fundamentar caminos que pueden transformar el Proyecto de Vida en un instrumento transversal y multidimensional (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Klein & Arantes, 2016; Santos, 2019), y así problematizar concepciones previamente naturalizadas y desmitificar su campo de acción.

Por ello, se considera que el Proyecto de Vida es algo expansivo, ya que su aspecto continuo tiene un intenso impacto en la construcción de la realidad. El desarrollo de esas dimensiones (física, cognitiva y socioemocional) es gradual y está estrechamente vinculado a los diferentes sistemas de desarrollo, que incluyen factores biológicos, cognitivos, sociales y comportamentales.

En el cuarto extracto, el documento revela "[...] mediante la integración comunitaria en el territorio [...]".

El concepto de integración comunitaria territorial se refiere a la conexión del sujeto con la comunidad local y a su implicación activa en el contexto social, económico y cultural de su entorno (Santos, 2000).

Para Pêcheux (1990), el sujeto tiene la propiedad de analizar el discurso y volverse sobre sí mismo y ser consciente de su conciencia, ampliando su reflexión crítica sobre sus propios papeles, actos personales y capacidad de superar sus contradicciones.

Según Bezerra et al. (2010), esta integración comunitaria convierte al sujeto en un investigador activo en el logro de una toma de conciencia efectiva de sus retos y oportunidades en el ámbito del desarrollo social. Por lo tanto, el territorio se convierte en objeto de análisis social cuando su uso produce lo que es, es decir, un campo de experiencias y convivencias objetivas y subjetivas (Santos, 2000).

Freire (2013) afirma que los actos de integración comunitaria deben, ante todo, concienciar sobre la responsabilidad del compromiso histórico. También implica una reflexión crítica sobre la realidad. Según Gadotti (1992), favorece la asunción del individuo como sujeto de la historia, que coopera para transformar la sociedad y construir un mundo más humano e inclusivo. Por otro lado, la integración de la comunidad en el territorio requiere metodologías participativas que sirvan de herramientas para contribuir a la comprensión y transformación de la realidad local en su contexto histórico real que une sujeto y recurso.

En este contexto, la estrecha colaboración entre la educación, el sujeto y la sociedad hace confluír cosmovisiones, expectativas de futuro, procedimientos ideológicos y respeto a los roles sociales de cada actor. Algo que va más allá de una simple legislación que implícitamente sugiere integrar acciones coordinadas que contribuyan al desarrollo local.

Para el quinto extracto, el texto dilucida el camino "[...] a través de la participación ciudadana [...]".

La participación ciudadana está constituida por un sujeto de derechos. Según Silva (2004, p.185), el sujeto de derechos es "cualquier entidad a la que el ordenamiento jurídico atribuye aptitud para derechos, deberes u obligaciones". Desde esta perspectiva, Castro y Macedo (2019) explican que los jóvenes se asocian plenamente a la definición de "sujeto de derechos", pues llevan en sí una dimensión emancipadora y de participación en su propia etapa de vida, en la construcción de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes.

Para Orlandi (2016), la interpretación está sujeta a malentendidos. Aunque parezca obvio, en realidad existen diferentes definiciones y los significados no son tan evidentes como parecen. Pêcheux (1990) refuerza esta idea al señalar que la comprensión del concepto de derechos por parte del sujeto se convierte en objeto de reflexión permanente.

Falcão et al. (2023) entienden que el concepto de participación ciudadana, tal como se establece en los documentos oficiales (Brasil, 1996; 2017; 2018a; 2018b),

debe considerar la necesidad de cambio en el eje de sus reflexiones y aspiraciones, en vista de las tensiones y desafíos en las relaciones entre los sujetos y la sociedad (Leão et al., 2011). Ya que la educación, además de tener su multidimensionalidad arraigada en el campo de la juventud (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015), también puede agregar dimensiones catárticas en sus espacios que promueven la autonomía y la emancipación.

En este sentido, el énfasis dado a este pasaje debe relacionarse con la importancia de preparar al sujeto para ser un ciudadano comprometido, comprometido y responsable. Esto implica no sólo el conocimiento de derechos y deberes, sino también una práctica activa de la ciudadanía que incluya un marco conceptual hegemónico.

En el sexto fragmento, la interpretación sigue dos líneas de pensamiento y fragmentación textual: (1) "[...] preparándose para el mundo del trabajo [...]" y (2) "[...] preparándose para el mundo del trabajo de forma responsable con el medio ambiente y la sociedad [...]". Una división necesaria para comprender el contexto.

Fragmentación textual (1): "[...] preparándose para el mundo laboral [...]".

Aquí se acepta que la preparación para el mundo laboral debe implicar una serie de etapas y competencias desarrolladas a lo largo del tiempo. Se trata, por tanto, de una preparación que puede mostrar trayectorias aún no exploradas, pero que debe ir más allá de las meras transformaciones inmediatas.

Desde la perspectiva de Lessa y Tonet (2011, p.16), la preparación para el mundo del trabajo debe entenderse como un tipo de actividad humana específica a través de la cual "los hombres no sólo construyen materialmente la sociedad, sino que también sientan las bases para construirse a sí mismos como individuos". Este pensamiento destaca su existencia actual, sus intereses y aspectos que, según Achterberg et al. (2023), representan un conjunto de costumbres y prácticas de los sujetos como seres sociales que actúan en el contexto en el que viven y realizan determinadas actividades.

Fígaro (2018, p.179) entiende que la preparación para el mundo del trabajo requiere factores importantes para fomentar la "[...]" que se constituye como un territorio físico y simbólico en el que se materializa la multiplicidad de sus relaciones, saberes, acciones, poderes y disputas". O tal vez, como un conjunto de relaciones que se dan en una sociedad en torno a la venta de fuerza de trabajo y su explotación (Marx & Engels, 1988).

En este contexto, Harvey (2011) explica que la elección de alineamientos pertinentes a este propósito (fuerza de trabajo y explotación) puede consolidar sistemas de modos de producción excluyentes que muestran grandes desigualdades en el acceso a la riqueza producida colectivamente.

Desde este punto de vista, la preparación para el mundo laboral tiene un contexto polisémico y actúa bien como valla estratégica para financiar su desempeño, bien

como instrumento que garantiza el cumplimiento de las obligaciones básicas. Actúa, pues, como una acción de intenciones a través de proyectos de sumisión.

Desde la perspectiva de Pêcheux (1990, p. 311), la preparación para el mundo del trabajo refleja cómo el discurso neoliberal manipula y construye al sujeto, haciéndolo egocéntrico y orientado hacia el mercado. De tal manera que la estructura determina a los sujetos como productores de sus discursos y, como resultado, "los sujetos creen que utilizan los discursos cuando, en realidad, son sus siervos sometidos, sus soportes".

De esta forma, el mundo del trabajo en el que se prepara debe ser conceptualizado "[...] en su perspectiva ontológica de transformación de la naturaleza, ampliada como motor del desarrollo cognitivo, realización inherente al ser humano y como mediación en el proceso de producción de su existencia" (Brasil, 2018a, p.3), puede no existir.

Fragmentación textual (2): "[...] mediante la preparación para el mundo del trabajo, de forma ambiental y socialmente responsable [...]".

Parece, pues, que se trata de una posición que implica la integración de principios indiscutiblemente esenciales, como la sostenibilidad y la ética. Estos principios son relevantes en todas las etapas del desarrollo humano, ya que los aspectos personales y sociales representan una extensión progresiva de la dimensión profesional.

Melo y Froes (2004) sostienen que la sostenibilidad y la responsabilidad social, cuando se combinan, representan una nueva forma de gestionar las acciones laborales y las políticas públicas y sociales. Esta coexistencia plantea desafíos para el campo profesional y debe ampliarse en un nuevo modelo de comportamiento para el ejercicio de las funciones profesionales (Mello & Mello, 2018).

Albuquerque (2009) afirma que la responsabilidad social y ambiental, en su esencia, rescata valores y virtudes universales que presuponen la toma de decisiones éticas. Contribuye, sobre todo, a preservar los intereses de una sociedad que se constituye en una relación en la que todos deben vivir (Dias, 2011). Sobre todo, como sujeto responsable de la "necesidad de desarrollar actividades que perduren en el largo plazo, siendo autosustentables, abasteciendo el presente y preservando la supervivencia futura" (Layrargues, 2001, p.15).

Desde esta perspectiva, el sentimiento de pertenencia a un grupo social que se define por la responsabilidad social y la sostenibilidad debe incluir las cautelas y los aumentos del capital social y ambiental que allí se propagan. Esto se debe a que "la educación para la sostenibilidad es uno de los mecanismos para buscar la conciencia de las acciones y los hechos de los individuos hacia la responsabilidad social" (Morcelli & Ávila, 2016, p.71).

Sin embargo, Pêcheux (1990) sostiene que la idea de intencionalidad presente en la posición del sujeto es un efecto del discurso neoliberal y no una realidad

inherente. Ante todo, el sujeto concibe y elige libremente sus acciones. Para el autor, la subjetividad y las relaciones de poder se moldean para legitimar sus prácticas, y cómo esto afecta la forma en que el sujeto se identifica y posiciona frente a los desafíos y adversidades.

Barbieri (2012) destaca que, históricamente, la educación para la sostenibilidad en Brasil comenzó a destacarse en la década de 1980 como un importante instrumento de política pública. Este instrumento fue establecido por la Ley nº 6.938 (Brasil, 1981), que prevé la Política Nacional del Medio Ambiente – PNMA, y 7 (siete) años después por la Constitución Federal (Brasil, 1988).

En la década de 1990, aproximadamente 18 años después de la primera declaración oficial sobre el tema, se publicó la Ley 9.795 (Brasil, 1999), que prevé la Política Nacional de Educación Ambiental – PNEA. Fue un reconocimiento político, pero que no consolidó una práctica efectiva. Fue un momento de búsqueda de nuevos descubrimientos donde el medio ambiente sufría degradación.

Recientemente, esta ley (Brasil, 1999) fue modificada por el Proyecto de Ley 6.230 (Brasil, 2023), sancionado por el actual Presidente de la República, Luiz Inácio Lula da Silva. El proyecto de ley modifica y garantiza la inclusión de cuestiones relacionadas con el cambio climático, así como la protección de la biodiversidad, y advierte de los riesgos y emergencias sociales y socioambientales del escenario actual. Con el objetivo de construir una sociedad más justa, reflexiva, equitativa y sostenible.

Sin embargo, el instrumento (Brasil, 2024) no discute los caminos que justifican tales cambios y no señala caminos que incentiven la participación del sujeto como parte de una colectividad que promueva el sentido de pertenencia y responsabilidad social y ambiental.

| Consideraciones finales

Los recientes cambios introducidos por el Artículo 35 de la Sección IV de la LDBEN (Brasil, 1996) y sus respectivas alteraciones en relación a la enseñanza media pueden contribuir a las discusiones en el campo de la educación y en la interfaz con otras áreas del conocimiento, considerando el Proyecto de Vida como un componente curricular. En este sentido, la evolución de su intencionalidad da al sujeto una voz activa y reflexiva, dependiendo de la intención comunicativa y del efecto que quiera causar, que puede o no favorecer al sujeto en sus acciones.

Cabe destacar que, a diferencia de lo que pueden sugerir las leyes anteriores, el concepto de Proyecto de Vida en la Ley 14.945 (Brasil, 2024) no conlleva un significado subyacente, como ocurre en la Ley 9.394 (Brasil, 1996). Tampoco representa una posición unitaria, determinista y controlada, como confiere la Ley 13.415 (Brasil, 2017) y su respectivo desarrollo en la Resolución 3 de la CNE/CEB (Brasil, 2018b).

La legislación actual avanza hacia la construcción de proyectos de vida desde una perspectiva de desarrollo integral, capaces de incorporar principios de sostenibilidad, ética e integración comunitaria en sus experiencias prácticas y así valorar y promover el protagonismo responsable, consciente y sostenible. Sin embargo, rehúye describir principios y pautas para su propagación y avanzar en esta dirección.

La construcción de proyectos de vida está permeada por transformaciones, ajustes e incompletudes, que todo sujeto debe experimentar, independientemente de factores biológicos, históricos, culturales, económicos y socioemocionales. La fragmentación legislativa y la discontinuidad en las políticas y prácticas educativas a veces resultan en la titulación de un sujeto deslegitimado y despolitizado del contexto de sus experiencias. Esto es algo que no puede resolverse ni contenerse únicamente mediante intervenciones predeterminadas, estandarizadas y descontextualizadas.

| Referencias

- 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 el autor

Leocádio Bibiano Barreto

Secretaría de Estado de Educación, São Paulo, Brasil

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

Máster en Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas por el Instituto Federal de São Paulo (2023). Profesor de Educación Básica II – SEDUC y profesor de Educación Primaria II y Secundaria – SME. Correo electrónico: lbb_lbb@hotmail.com

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.

Palavras-chave: Propósito de vida. Integração comunitária. Responsabilidade 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 | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referencia completa (APA): Barreto, L. B. (2025). Proyecto de vida en la escuela secundaria: cambios recientes en la legislación educativa. *Linhas Críticas*, 31, e56145. <https://doi.org/10.26512/lc31202556145>

Referencia completa (ABNT): BARRETO, L. B. Proyecto de vida en la escuela secundaria: cambios recientes en la legislación educativa. *Linhas Críticas*, 31, e56145, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556145>



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

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>