

**CURRÍCULO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: BNCC E O  
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

SCHOOL CURRICULUM AND THE ORGANIZATION OF TEACHING: BNCC AND  
THE CURRICULAR COMPONENT PROJETO DE VIDA

CURRÍCULO ESCOLAR Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: BNCC Y EL  
PROJETO DE VIDA DEL COMPONENTE CURRICULAR

Natália Cristina de Oliveira<sup>1</sup> 0000-0003-4150-278X

Camila Aparecida Ferreira<sup>2</sup> 0009-0000-6470-235X

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil;  
natalia\_oliveira@ufms.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil;  
camilafa88@gmail.com

**RESUMO:**

O presente artigo objetiva discutir concepções de Currículo Escolar a partir de uma abordagem histórica. A iniciativa tem como princípio compreender o currículo contemporâneo expresso a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua intersecção com componentes curriculares contemporâneos emergentes, a saber, o Projeto de Vida. Embasada na Pedagogia das Competências, a BNCC utiliza como instrumento norteador uma Agenda para a Juventude (2018), proveniente do relatório de Competências e Empregos do Banco Mundial (BM), e, em entendimento aos aspectos defendidos por Philippe Perrenout (2000), utiliza como aporte teórico as competências socioemocionais como embasamento para a manutenção de empregos. Desse modo, articulado para atender essa nova demanda atrelada à legislação brasileira, o componente curricular Projeto de Vida nasce como ementa estrutural que pretende, a longo prazo, garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes. Debruçados na teoria crítica, comprovamos a premissa de que – a partir do exposto - há um esvaziamento do saber sistematizado. A disciplina Projeto de Vida manifesta-se como uma adequação dos estudantes aos modos de produção capitalista em razão da mera qualificação para funções novas e/ou habituais de trabalhos imediatistas.

**Palavras-chave:** currículo escolar; base nacional comum curricular; projeto de vida.

**ABSTRACT:**

This article aims to discuss conceptions of School Curriculum from a historical approach. The initiative has as its principle to understand the contemporary curriculum expressed from the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and its intersection with emerging contemporary curricular components; namely, the Projeto de Vida. Supported by the so-called Pedagogy of Skills, BNCC has as a guiding instrument an Agenda for Youth (2018) – from the Banco Mundial (BM) Skills and Jobs report; and, in line with the aspects defended by Philippe Perrenout (2000) - uses as a theoretical contribution the socio-emotional competencies as a basis for the maintenance of jobs. Thus, articulated to meet this new demand, linked to Brazilian legislation, the curricular component Projeto de Vida is born as a structural menu that aims – in the long term – to ensure the full development of students. Focusing on critical theory, we prove the premise that – from the above – there is an emptying of systematized knowledge. The discipline Projeto de Vida expresses an adaptation of students to capitalist

modes of production due to the mere qualification for new and/or habitual functions of immediatist work.

**Keywords:** school curriculum; base nacional comum curricular; projeto de vida.

**RESUMEN:**

Este artículo tiene como objetivo discutir las concepciones del Currículo Escolar desde un enfoque histórico. La iniciativa tiene como principio comprender el currículo contemporáneo expresado desde la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y su intersección con los componentes curriculares contemporáneos emergentes; a saber, el Projeto de Vida. Con el apoyo de la llamada Pedagogía de las Habilidades, BNCC tiene como instrumento rector una Agenda para la Juventud (2018) – del informe Habilidades y Empleos del Banco Mundial (BM); y, en línea con los aspectos defendidos por Philippe Perrenout (2000), utiliza como contribución teórica las competencias socioemocionales como base para el mantenimiento de los puestos de trabajo. Así, articulado para satisfacer esta nueva demanda, vinculada a la legislación brasileña, nace el componente curricular Proyecto Vida como un menú estructural que tiene como objetivo, a largo plazo, garantizar el pleno desarrollo de los estudiantes. Centrándonos en la teoría crítica, probamos la premisa de que, a partir de lo anterior, hay un vaciamiento del conocimiento sistematizado. La disciplina Projeto de Vida expresa una adaptación de los estudiantes a los modos de producción capitalistas debido a la mera calificación para funciones nuevas y/o habituales del trabajo inmediatista.

**Palabras clave:** currículo escolar; base nacional comum curricular; projeto de vida.

## Introdução

A discussão acerca do currículo escolar é um tema debatido por pesquisadores há bastante tempo, requerendo um debate contínuo, apesar do conhecimento já adquirido. O objetivo deste trabalho é estruturar uma breve abordagem das principais teorias e do contexto histórico em que estão inseridas, visando embasar e compreender melhor o currículo contemporâneo.

Iniciamos nossa análise do conceito de currículo a partir de sua etimologia. Tavano e Almeida (2018, p.30) definem que “currículo” tem “derivado da palavra latina *currere* que se reporta a uma pista de corrida, a um caminho ou percurso a seguir”. A incorporação desse sentido ao contexto educacional ocorreu nos anos finais do século XVI e início do XVII.

A necessidade de elaboração de um currículo surgiu com a massificação da escolarização, exigindo uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que o conteúdo fosse o mesmo para todos. O currículo deveria atender a finalidade de controle sobre o que estava sendo repassado, além disso, também estabelecia o controle das composições estruturais e, até mesmo, sobre o comportamento dos estudantes. Ao longo do tempo, o currículo vai ganhando novas abordagens e entendimentos no ambiente escolar.

Para Tadeu Silva (2010), o currículo envolve a seleção ou não dos conhecimentos a serem transmitidos: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais



amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”. Nesse sentido, “[...] as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (Silva 2010, p. 15).

A seleção do que vai ser abordado ou não pelos professores em suas salas de aula são projeções que são estabelecidas dentro do diálogo sobre currículo. Essas escolhas são determinantes para demonstrar o tipo de educação se objetiva naquele momento. Tomando Saviani (2020) como referência na temática, afirmamos que “currículo é tudo aquilo que se faz na escola”. O autor comumente também define que:

Currículo é entendido como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo do programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência de se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a um determinado fim (Saviani, 2020, p.4).

Entendemos, portanto, que currículo é um conjunto de conhecimentos organizados que servem de orientação para educadores e instituições de ensino, no qual se definem os objetivos da educação de modo geral. Por possuir uma abrangência ampla, torna-se parte de uma política pública de Estado. Sob essa ótica, entendemos a “[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. [...] se situam no interior de um tipo particular de Estado” e, dessa forma, visa a manutenção de determinadas relações sociais (Hofling, 2001, p. 31).

Organizar um currículo requer mais que a seleção do que ensinar ou não, requer um embasamento teórico e metodológico, que carregam consigo perspectivas ideológicas. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o currículo não é neutro. Matos *et al.* (2020, p.210) afirmam que “não há como compactuar com uma visão de neutralidade do Estado e da Educação quando se compreende que a dimensão política na sociedade capitalista caracteriza-se pela disputa de poder”, ou seja, a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses das classes dominantes.

Apple argumenta que não existe neutralidade, pois o currículo está intrinsecamente ligado à política da cultura, afirmando que ele “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...], ele é sempre parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de



alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2002, p. 59).

Não podemos deixar de ressaltar que o currículo é histórico, e, portanto, possui uma objetividade, que é entendida como “as condições materiais concretas de existência humana, alicerçadas, no momento histórico atual” (Matos *et al.*, 2020, p.211).

Para guisa de também concluir brevemente o que entendemos de currículo, consentimos com as autoras Tavano e Almeida (2018), que afirmam que:

Currículos não são seleções ingênuas tampouco manifestações despreziosas. Eles trazem em seu texto, em sua prescrição, as relações de poder e controle sobre a formação que os protagonistas propositores esperam e que permeiam o percurso de sua construção como artefato representativo de um determinado momento/movimento sócio histórico-cultural (Tavano; Almeida, 2018, p. 41).

Ao longo da História, portanto, diversas foram as teorias desenvolvidas e defendidas por distintos pensadores e pesquisadores no campo do currículo. Diante do considerável campo de discussão, optamos por realizar uma breve discussão das teorias “popularmente” (re)conhecidas: Tradicional, Crítica, Pós-crítica de Tadeu Silva (2010) além de uma abordagem a respeito da Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud (2000) e do Banco Mundial (2018). Por fim, discutiremos a favor de um currículo centrado na mediação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, visando promover a humanização dentro da perspectiva crítica do currículo, em contraposição ao currículo das competências, diante da constatação do esvaziamento do conhecimento científico da disciplina “Projeto de Vida”.

### **Novas velhas propostas: a pedagogia das competências**

De acordo com Malanchen e Zank (2020), a pedagogia das competências não é nova no Brasil, mas sim uma política falha que foi utilizada na década de 1990 durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Suas tendências remontam à teoria do capital humano, segundo a qual “são priorizados as categorias da flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência e competitividade, já que o importante é atender à demanda da empresa e do capital” (Malanchen; Zank, 2020, p.149).

Desse modo, consideraremos as análises de Gonçalves (2020) sobre os relatórios *Competências e Empregos* uma agenda para a juventude, elaborado pelo Banco Mundial em



2018 e o modelo *Center for Curriculum Redesign* (CCR)<sup>1</sup> de 2015, assim como o autor Philippe Perrenoud (2000) acerca da Pedagogia das Competências.

A terminologia “competência” transcende os conhecimentos e se forma “com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento” (Mello; Turmena 2011, p.119). Em outras palavras, as competências que deveriam capacitar os estudantes a exercer com eficiência suas funções em situações simuladas no mercado de trabalho. Nesse sentido, o mundo do trabalho “[...] apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos [...]”, buscando assim objetivos como: “[...] qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho” (Mello; Turmena, 2011 Apud Perrenoud, 1999, p. 12).

Sob o mesmo pretexto da mudança nos currículos escolares, a sociedade neoliberal promove o consenso de que o mercado de trabalho também mudou, exigindo uma qualificação cada vez mais intensa e acelerada do trabalhador para acompanhar a evolução e as novas formas de trabalho, exigindo dos profissionais cada vez mais flexibilidade e competências diversas para atuar na sociedade capitalista.

Nesse sentido, o sistema educacional é visto como o ambiente ideal para incutir nos jovens a percepção de que devem possuir competências e habilidades tanto cognitivas como emocionais para melhor se adaptarem aos novos modos de produção.

Segundo Gonçalves (2020), o documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, do Banco Mundial, publicado no ano de 2018, é um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens enfrentam para alcançar a empregabilidade e a produtividade (Banco Mundial, 2018). O foco está claro: a produtividade e o emprego são elementos principais da política educacional proposta pelo Banco Mundial.

As autoras Maria Terezinha Galuch e Marta Sforini (2011) ressaltam as mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pelo modelo neoliberal e as novas demandas de competências necessárias para a sobrevivência e a manutenção dos empregos:

Tanto os processos de trabalho envolvidos na produção como dos produtos e padrões de consumo, os trabalhadores não mais se fixam numa única tarefa, necessitando buscar soluções para múltiplos problemas cuja solução antes cabia apenas aos dirigentes. Se as vendas caem, os funcionários – agora denominados de

---

<sup>1</sup> Disponível em: [Center for Curriculum Redesign \(CCR\)](#). Acesso em 24 Jul. 2023.



colaboradores – são convocados a alavancá-las mediante esforços e criatividade próprios. [...] Para manter-se empregado na produção em bases toyotistas, marcada pela multifuncionalização da mão de obra, os sujeitos precisam apresentar capacidades para tomar decisões e trabalhar em equipe, devem ter conhecimentos de informática, dominar mais de uma língua, dentre outras. São capacidades que os tornam empregáveis num mundo em que a informatização do processo produtivo fez do emprego algo cada vez mais raro (Galuch; Sforzi, 2011, p. 56).

Monica Ribeiro da Silva (2019) faz uma abordagem sobre o modelo curricular centrado nas competências e articula considerações acerca da audiência pública realizada no Congresso Nacional de Educação (CNE) em 06 de maio de 2019. A pauta de interesses se referia à nova resolução referente à formação de professores, e foi anunciado que: “[...] na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, com vistas a adequá-las às prescrições da Base Nacional Comum Curricular, aquele órgão tomará como referência central a abordagem do currículo por competências (Silva, 2019, p. 124).

A autora ressalta que os textos da BNCC retomam uma perspectiva presente nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE nos anos finais da década de 1990. Discute que a origem histórica está associada a economistas e sociólogos franceses e suíços, com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores. Também é possível notar nos agradecimentos do Banco Mundial às instituições brasileiras: “A equipe do Banco Mundial é grata ao Professor Ricardo Paes de Barros, titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna, São Paulo, pela sugestão de focar o segundo relatório do Banco Mundial na temática Competências e Empregos [...]” (Banco Mundial, 2018, p. 3). A proposta apresentava o enfoque central sobre as perspectivas para jovens, bem como seu engajamento ao enfrentar as dificuldades relacionadas à produtividade.

Segundo Silva (2019), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) produziu uma extensa literatura sobre esse contexto, conferindo centralidade à ideia de formação com base na definição de um repertório de competências requeridas por uma dada profissão ou exercício laboral. Segundo esse órgão, “a adoção do modelo de competências significaria uma possibilidade efetiva de elevação do nível de competitividade das empresas, ao mesmo tempo em que permitiria melhorar as condições de ingresso e permanência no trabalho” (Silva, 2019, p. 125).

Face ao exposto, evidencia-se que o conceito de qualificação foi ressignificado pela noção de competências, originada e alimentada por uma perspectiva economicista dos processos formativos, que se assenta em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, com foco no desempenho desassociado de fundamentos teóricos.



Ao contextualizar sobre a pedagogia das competências, também podemos associá-la ao modelo educacional que se assemelha ao modelo tecnicista de currículo, cuja necessidade girava em torno da especialização da classe trabalhadora aos novos padrões das fábricas exigidos pela sociedade do século XVIII. Tais concepções caminham na direção oposta ao aporte teórico-metodológico do currículo embasado na teoria histórico-cultural que defendemos, cuja concepção se baseia na aquisição do saber sistematizado, para atuação na sociedade de maneira democrática, humanizada e emancipadora.

Essa síntese de modelo curricular embasado na pedagogia das competências e nas metodologias ativas está presente no currículo estabelecido no Brasil por meio das reformas educacionais promovidas pela lei 13.415/2017, assim como estavam presentes nas reformas promovidas pelos Escolanovistas no século passado, suas bases teóricas que se apoiam nas competências e habilidades remontam ao modelo pragmático de conhecimento. A autora entende que:

Essa concepção pragmática de conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho (Macedo, 2016 Apud Ramos, 2001, p. 56).

Newton Duarte (2010) também promove um debate sobre as teorias pedagógicas contemporâneas, alegando que a pedagogia das competências direciona-se pragmaticamente para a perspectiva do aprender a aprender, embora agora centralizado em uma listagem de competências a serem adquiridas.

Para atender às demandas de produtividade, combinadas com a capacidade de resiliência, o Banco Mundial (2018) define três tipos de competências: cognitivas, técnicas e socioemocionais. As competências cognitivas, de um modo bem sucinto, representam as capacidades básicas como ler, contar e dizer horas, ou seja, “são as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção” (Banco Mundial, 2018, p. 10).

Já as competências socioemocionais são apreendidas nas interações sociais e interpessoais, caracterizando-se pelos comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em um determinado momento, além de determinar a maneira como reagir nas situações (Banco Mundial, 2018). Para Gonçalves (2020, p. 59), as competências socioemocionais “[...] configuram-se pelo disciplinamento psicológico, ou seja, o saber agir, saber ser e ter o comportamento, atitudes e valores considerados primordiais ao mutável contexto mundial torna-se uma condição de sobrevivência”.



Por fim, essa discussão sobre a estruturação do currículo no Brasil se torna relevante para explicar como ela se articula à implementação da Base Nacional Comum Curricular e da criação da disciplina “Projeto de Vida”. O discurso pela legitimação desse componente curricular carrega consigo elementos implícitos que evidenciam as propostas de um currículo pragmático voltado para a adaptação dos estudantes na aquisição de competências e habilidades socioemocionais, de modo a adequá-los às demandas do mercado de trabalho.

### **BNCC e o componente curricular projeto de vida**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que traz uma proposta curricular voltada para um trabalho centrado nas habilidades e competências, estabelecendo que sejam desenvolvidas as competências socioemocionais. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2:

Art. 3º - No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p.4 – grifo nosso).

Esta Lei traz no seu cerne um total de dez competências, que abrangem em linhas gerais os objetivos da educação básica. Dentre essas competências tomaremos duas como foco para análise: as Competências Socioemocionais e o Projeto de Vida. Ambas são listadas na BNCC como sendo a competência número seis, que trata sobre o trabalho e o projeto de vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu **projeto de vida** pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p.9 – grifo nosso).

E no que se refere às competências socioemocionais como a competência de número oito, que se refere às ações de Autoconhecimento e Autocuidado: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2017, p.10). A título de exemplo, utilizamos o que a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) compreende das Competências Socioemocionais a partir das definições do Instituto Ayrton Senna como:





Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e os outros, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações novas de maneira construtiva e criativa (IAS, 2015, p. 14).

Já a concepção do Projeto de Vida é embasada nos estudos de José Moran, professor, pesquisador e designer de projetos inovadores na educação com ênfase em valores e metodologias ativas como “[...] componente curricular transversal importante, que visa promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, entre seus talentos, história e contexto. Estimula-se a busca de trilhas de vida com significado útil, pessoal e socialmente [...]” (Moran; Bacich, 2018, p. 7).

Ambas as competências estão intrinsecamente relacionadas no Currículo do Estado de Mato Grosso do Sul, e ganham legitimidade ao vincular-se na perspectiva de uma Educação Integral, que prevê uma educação que seja voltada ao pleno desenvolvimento do estudante, levando em consideração todos os âmbitos da vida de sua vida.

Dessa forma, o termo “desenvolvimento pleno” possui o mesmo sentido de “Educação Integral”, assim, veem atreladas às leis maiores que jurisdicionam os princípios da Educação Nacional, como é o caso da Constituição Federal, no artigo 205, e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, no art. 2º, que estabelece: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p.8 – *grifo nosso*).

Ou seja, ao elucidar que para promover uma adequada Educação Integral é necessário que se leve em consideração além das aprendizagens cognitivas, uma aprendizagem emocional. Esses valores recaem sobre o estudante em formação quando reconheça o seu projeto de vida como parte de seu desenvolvimento pleno, conforme explicitado no currículo do Mato Grosso do Sul:

Nesse sentido, o foco das ações recai sobre processos educativos que estimulem a formação humana em suas diversas potencialidades. De maneira concomitante, busca-se também proporcionar processos educativos que auxiliem o sujeito da aprendizagem no desenvolvimento de seu projeto de vida. **Esclarece-se que a expressão “projeto de vida” também remonta ao desenvolvimento pleno da pessoa**, visto que a educação integral deve proporcionar práticas pedagógicas que auxiliem na tomada de decisões, na resolução de problemas e em situações que vão além do planejamento. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 50, grifo nosso).



O componente curricular Projeto de Vida desponta, portanto, articulado para atender tanto os propósitos da Educação Integral quanto o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Para tais fins, foi inserida nas matrizes curriculares, através do Diário Oficial nº 9494 de 15 de setembro de 2017, que estabelecia a matriz curricular das escolas de Ensino Médio em tempo integral do Estado do Mato Grosso do Sul, uma disciplina com essa mesma nomenclatura.

Essas mudanças curriculares propostas pela BNCC apresentam alguns elementos questionáveis e, sob o olhar de análise da teoria histórico-cultural, explanaremos três pontos de observação.

Um dos primeiros apontamentos toma como base os escritos de Anjos (2020), psicólogo, mestre e doutor em Educação que, a partir da análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, diz que a BNCC não apresenta uma visão historicizada da transição entre a infância e a adolescência, afirmando do documento que as mudanças são próprias dessa fase da vida, acontecendo de uma maneira naturalizada.

Anjos (2020), entretanto, pontua que essa naturalização das mudanças encontra um embate quando o estudante tem de decidir sobre o seu projeto de vida em um momento que ainda não se sente preparado para isso. Na concepção histórico-cultural, essa naturalização não acontece, pois “não há lugar para a ideia de uma natureza *a priori*, pois tudo que o indivíduo tem de humano é produto da apropriação das riquezas materiais e ideativas objetivadas ao longo da história da humanidade.” (Anjos, 2020 Apud Duarte, 2013, p. 181). Ou seja, o indivíduo se forma no processo dialético entre apropriação das produções culturais e objetivação das riquezas dela resultante, o que implica que a formação dos estudantes acontece ao longo de toda sua fase escolar e ainda elucida o fato de que crianças estão preparadas para realizar seu projeto de vida ainda na infância não condiz com sua fase de desenvolvimento. Além do fato de que, a formação das funções superiores na criança, como a ação de um planejamento tão importante como o projeto de uma vida, não se forma de maneira internalizada, isolada e de maneira natural.

Outro ponto a ser analisado diz respeito ao fato de que a BNCC apresenta ao estudante um mundo baseado no lema “querer é poder”, quando nem todos podem se apropriar das objetivações materiais e não materiais da humanidade. Nesse contexto, surge o problema da culpabilização, “daquele indivíduo que não conseguir alcançar a realização de seu projeto de vida, dadas as condições materiais em que vive” (Anjos, 2020, p. 181), não alcançando seus objetivos porque não se esforçou o suficiente, uma ideia ancorada na meritocracia típica da



sociedade capitalista, que priva a classe trabalhadora de acessar espaços e serviços, mas, ao mesmo tempo a culpa por não conseguir pela falta de esforço.

Essa ideia de culpabilização gera nos estudantes um esforço desmedido para torná-los adaptáveis a quaisquer circunstâncias, a fazer grandes esforços para o seu projeto de vida sem levar em conta os fatores que na sociedade podem levá-los ou não à realização desses planos. Os estudantes, assim, perdem a capacidade de análise da realidade, perdem a noção de luta e diferenças de classes. Essa ideia da culpabilização do indivíduo sobre o seu sucesso ou fracasso está também ligada à teoria do capital humano, onde essas abordagens trazem o foco na ação individual, no protagonismo e na construção de subjetividade adaptável. Neste documento são perceptíveis as “[...] tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados e exigidos pelo mercado de trabalho (que não oferece trabalho para todos!) que reforçam a teoria do capital humano, como meio de contribuir com a manutenção da empregabilidade” (Orso; Santos, 2020, p. 177). Essa formação passa por um sistema de estudos aligeirados, com enfoque na certificação, e comandado pelo capital financeiro.

E por fim, um terceiro ponto refere-se ao que vários estudiosos e críticos em educação chamam de “esvaziamento” no currículo proposto pela BNCC. Um currículo voltado a atender conteúdos mínimos ou competências básicas e atender com mais ênfase os objetivos das avaliações externas. Nesse sentido, haverá uma restrição de conhecimento, especialmente da classe trabalhadora que depende exclusivamente da escola para apropriação do saber. Entendemos que uma modificação nessa amplitude não tem o propósito de ampliar os conhecimentos históricos acumulados socialmente aos jovens, mas “[...] transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivando a fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista” (Malanchen; Zank, 2020, p. 137).

Desse modo, um currículo fragilizado e destinado apenas a atender as avaliações externas não apresenta condições necessárias ao entendimento da realidade histórica. Júlia Malanchen (2020) salienta que essa conta para o Estado parece simples, dado que limita a entrada de jovens ao ensino superior e, “quanto menos conhecimento houver, menos entendimento da realidade haverá; quanto menos entendimento da realidade houver, menos questionamento haverá” e maior será a aceitação da realidade e da manutenção do *status quo*.

Não é difícil perceber que os ideias presentes na BNCC estão sintonizados com o ideário neoliberal, o que caminha no sentido oposto da teoria histórico-crítica, pois, para essa teoria, o que de fato viabiliza o desenvolvimento pleno são os conhecimentos produzidos



historicamente pela humanidade. A pedagogia histórico-crítica, neste sentido, “[...] afirma de modo bastante claro que são os conhecimentos e conteúdos produzidos historicamente pela humanidade que devem ser apropriados pelos indivíduos, viabilizando um desenvolvimento mais pleno” (Ferreira, 2020, p. 70).

Esse terceiro tópico de análise vem demonstrar um aspecto importante do que é o componente curricular *Projeto de Vida*, o de elucidar quais são os saberes científicos ou o saber sistematizado que são transmitidos nessas aulas. Pesquisas já realizadas nessa área, como a de Fodra (2016), apontam que estão muito mais associadas às concepções da psicologia, por trabalhar questões introspectivas de autoconhecimento, de direcionamento pessoal e competências subjetivas.

No “chão da escola” esses saberes não são de apropriação na formação inicial dos professores, porém, recai sobre eles a responsabilidade de guiar os estudantes a um processo terapêutico. Esse aprendizado, para ser adequadamente eficaz, deveria ser realizado por profissionais como psicólogos, psicopedagogos ou áreas desses conhecimentos afins. Assim, a disciplina Projeto de Vida se torna um “espaço vazio” onde professores seguem lecionando sem possuir um referencial, uma ementa, preparação e sem objetivos claros sobre qual saber sistematizado deverá ser socializado nesse componente. Trata-se de um componente curricular destinado a trabalhar questões exclusivamente de caráter socioemocional, e a falta de preparação dos docentes para trabalhar tais conceitos é latente, haja vista que o processo de formação continuada dos professores acontece de maneira superficial e insatisfatória, conforme apontam a pesquisa de Ferreira (2023).

Dessa forma, esse “espaço vazio” deixa margem para atuação de organismos internacionais, ONGs, fundações, empresários e instituições privadas que encontram nesses espaços oportunidades para “fazer parcerias”, lançando programas de formação continuada e vendendo produtos educacionais, indicando um processo de mercantilização e privatização da educação. De modo que, os currículos são modificados para atender, num sentido irônico, aos “projetos de vida” apenas de um grupo elitista da sociedade capitalista, em vez de promover, de fato, uma educação emocional com eficiência.

Ao Estado, que assume a função de Estado-educador, conforme indica Neves (2005, p.16), “na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma forma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente”, cabe a elaboração desses currículos escolares, cujos anseios ideológicos não estão voltados para atender às reais necessidades educacionais dos estudantes, nem de promover uma educação



emancipadora e humanizante, utilizando-se desse mecanismo para adequação de seus interesses intelectuais e morais hegemônicos.

## Considerações finais

Compreender o conceito de currículo é uma tarefa árdua, suas implicações demandam estudos e pesquisas para se chegar a um ponto congruente em que se objetive desenhar o futuro de uma geração de estudantes e profissionais. Entendemos que deve ser algo bem elaborado e enriquecido com os mais diversos conhecimentos sistemáticos já adquiridos pela humanidade.

Ao delimitar um currículo centrado em competências e habilidades, cujos intelectuais orgânicos são economistas e interessados ligados ao mercado de trabalho, busca-se referências em um passado tecnicista que não obteve sucesso. Além disso, ressalta-se com tanta ênfase a necessidade de desenvolver novas competências, como as socioemocionais, que não prepara os professores para esses novos saberes.

As Competências Gerais da BNCC, imbuídas na concepção socioemocional, não são pensadas para a apropriação do conhecimento científico, “o objetivo é atingir o “projeto de vida” sem considerar o processo histórico e social” (Gonçalves, 2020, p. 97).

Nessa condução, adicionar ao currículo um componente curricular com o mesmo título ao que se propõe, em tese, não significa que os objetivos estão claros e que estão sendo atingidos, pois, se trabalhadas de maneira inadequada, acabarão resultando em mais defasagem, ampliando ainda mais o abismo da qualidade da educação brasileira. Dessa forma, “as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicionam psiquicamente e ideologicamente os interesses de manutenção do *status quo* social.” (Gonçalves, 2020, p. 110), fazendo da disciplina Projeto de Vida uma lacuna, cujo objetivo seria nortear, sendo transformada em um horizonte das incertezas.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PESSAT, Leonir (Org.). **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. 10 ed. Joinville – SC: Editora Univille, 2015.

ANJOS, Ricardo Eleutério. Base Nacional Comum Curricular e Educação Escolar de Adolescentes: uma análise baseada na pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 179-204



APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-87

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas, Washington DC, 2018.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 3, p. 67-81, 2015. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/221>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BITTAR, Marisa. **História da Educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. p. 470.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1996. p. 37.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 2017. p. 12.

CEREZUELA, Cristina.; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba, PR. 2015. CR-ROM.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-45

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de Clássico e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 63-78

FODRA, Sandra Maria. **O Projeto de Vida no Ensino Médio**: o olhar dos professores de História. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre Políticas Educacionais, Prática Pedagógica e Formação Humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 20 de fev. 2023.



GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):** aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 g. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Cascavel – PR, 2020.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (públicas). **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:** solução educacional para o Ensino Médio. Caderno 2: Modelo Pedagógico – princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem. São Paulo, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45- 68, 2016. DOI: 10.1590/0102-4698153052. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 09 set. 2022.

MALANCHEN, Julia; ZANK, Debora Cristine Trindade. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 131-157

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Regulamentação do Currículo de Referência do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Parecer Orientativo CP/CEE/MS n.º 004/2021. Mato Grosso do Sul, 2021. 6p. (Diário Oficial Eletrônico).

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; FERREIRA, Gesilaine Mucio; BARROCO, Sonia Maria Shima; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNCC E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: análise à luz da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 207-219

MELLO, Cheila Dionísio de; TURMENA, Leandro. Bases Teóricas e Conceituais da Pedagogia das Competências: Estudo segundo Philippe Perrenoud. *In:* I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – EDUCERE / SIRSSE: Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba. **Anais...** UFPR, Curitiba: PR, 2011. p. CD-ROM.

MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEVES, Lucia Maria Wanderley Neves. **A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.



ORSO, Paulino José; SANTOS, Silvia Alves. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 161-176

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A PEDAGOGIA NO BRASIL: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O Problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 01-30

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história, e perspectiva de pesquisa. **Tempo** [online]. v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. DOI: 10.1590/S1413-77042009000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?format=pdf>. Acesso em: 02 de set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.965. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em 20 de fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. CURRÍCULO: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo** (online). v.11, n.1, p. 29-44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>. Acesso em 20 de fev. de 2023.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A Pedagogia Crítica no Brasil: A Perspectiva De Paulo Freire. *In*: XVI Semana da Educação / VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2015, Londrina, **Anais eletrônicos...** UEL, Londrina: PR, 2015. p. 36-47. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Natália Cristina de Oliveira**. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4887196652283041>





**Camila Aparecida Ferreira.** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Docente na Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3692751780494348>

**Como citar**

OLIVEIRA, Natália Cristina de; FERREIRA, Camila Aparecida. CURRÍCULO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: BNCC e o componente curricular projeto de vida. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 2, e67658, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.67658

