

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE DO PROJETO DE VIDA À LUZ DE VIGOTSKI<sup>1</sup>

THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AND HUMAN DEVELOPMENT: AN ANALYSIS OF THE *LIFE PROJECT* THROUGH THE LENS OF VYGOTSKY

LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR Y EL DESARROLLO HUMANO: UN ANÁLISIS DEL *PROYECTO DE VIDA* A LA LUZ DE VIGOTSKY

Daniela Dominique Ribeiro<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0009-0003-3024-687X>

Fernando Henrique Ferreira<sup>3</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-5234-9752>

Debora Dainez<sup>4</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>

### Resumo:

No contexto de disputas pelos sentidos que atravessam a Educação Básica brasileira, o presente artigo tem como objetivo analisar o conceito de *Projeto de Vida* contido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz da teoria histórico-cultural, de Lev S. Vigotski. Para isso, são focalizadas as dimensões coletiva e prospectiva do desenvolvimento abordadas nos estudos em defectologia, a fim de destacar tensionamentos e fornecer contrapontos necessários para o debate atual sobre a temática. A escolha dessa fundamentação teórico-metodológica justifica-se pelo fato de permitir compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e culturalmente mediado, profundamente vinculado às condições concretas de organização da vida em sociedade. Considerando a centralidade das intencionalidades e interesses que constituem os projetos societários, e que determinam os modos de vida em seu interior, salienta-se a urgência em reestruturar a proposta que se reflete na noção de Projeto de Vida. Com base na teoria histórico-cultural, percebe-se que a pedagogia das competências que orienta a BNCC está esvaziada de princípios educativos e tem ocupado consideráveis espaços no currículo e na formação escolar da classe trabalhadora. Na contracorrente, os pressupostos do desenvolvimento humano, que envolvem a discussão da deficiência como condição humana, podem fundamentar um autêntico Projeto de Vida, impulsionado por um modelo de educação integral, prospectiva, pautada na coletividade e referenciada socialmente.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; projeto de vida; Teoria Histórico-Cultural; Defectologia.

<sup>1</sup> Este trabalho articula discussões e dados derivados da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida em 2026, sob orientação da Profa. Dra. Debora Dainez (Ribeiro, 2026); e da tese de doutorado do segundo autor, defendida em 2025, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva (Ferreira, 2025), ambas apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil; [ddominique.ribeiro@gmail.com](mailto:ddominique.ribeiro@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Campinas, Sorocaba, São Paulo, Brasil; [ffilosofiaunifesp@gmail.com](mailto:ffilosofiaunifesp@gmail.com).

<sup>4</sup> Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil; [ddainez@ufscar.br](mailto:ddainez@ufscar.br).

**Abstract:**

In the context of disputes over meaning that run through Brazilian basic education, this article aims to analyze the concept of *Life Project* contained in the National Common Curricular Base (BNCC in its Portuguese acronym) in light of cultural-historical theory by Lev S. Vygotsky. Thereunto, it focuses on the collective and prospective dimensions of development addressed in studies on defectology to highlight tensions and provide counterpoints needed for the current debate on the topic. This theoretical-methodological grounding is chosen because it allows human development to be understood as a historical, social and culturally mediated process, deeply linked to the concrete conditions of the organization of life in society. Given the centrality of the intentions and interests that constitute societal projects, and that determine ways of life within them, the urgency of restructuring the proposal reflected in the notion of Life Project is highlighted. Based on cultural-historical theory, it becomes clear that the competency-based pedagogy guiding the BNCC is emptied of educational principles and has come to occupy considerable space in the curriculum and schooling of the working class. Conversely, the premises of human development, which involve discussing disability as a human condition, can ground an authentic Life Project driven by a model of integral, prospective education, grounded in collectivity and socially referenced.

**Keywords:** National Common Curricular Base; life project; Cultural-Historical Theory; Defectology.

**Resumen:**

En el contexto de disputas por los sentidos que atraviesan la Educación Básica brasileña, el presente artículo tiene como objetivo analizar el concepto de *Proyecto de Vida* contenido en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) a la luz de la teoría histórico-cultural de Lev S. Vigotsky. Para ello, se focalizan las dimensiones colectiva y prospectiva del desarrollo abordadas en los estudios sobre defectología, con el fin de destacar tensiones y ofrecer contrapuntos necesarios para el debate actual sobre la temática. La elección de esta fundamentación teórico-metodológica se justifica por el hecho de permitir comprender el desarrollo humano como proceso histórico, social y culturalmente mediado, profundamente vinculado a las condiciones concretas de organización de la vida en sociedad. Considerando la centralidad de las intencionalidades e intereses que constituyen los proyectos societarios, y que determinan los modos de vida en su interior, se señala la urgencia de reestructurar la propuesta que se refleja en la noción de Proyecto de Vida. Con base en la teoría histórico-cultural, se percibe que la pedagogía de las competencias que orienta la BNCC está vaciada de principios educativos y ha ocupado considerables espacios en el currículo y en la formación escolar de la clase trabajadora. En contracorriente, los presupuestos del desarrollo humano, que involucran la discusión de la discapacidad como condición humana, pueden fundamentar un auténtico Proyecto de Vida, impulsado por un modelo de educación integral, prospectiva, pautada en la colectividad y referenciada socialmente.

**Palabras clave:** Base Nacional Común Curricular; proyecto de vida; Teoría Histórico-Cultural; Defectología.

## Introdução

A educação, enquanto prática social historicamente situada, sempre esteve vinculada aos projetos de sociedade que disputam a organização da vida coletiva. Longe de constituir um campo neutro ou meramente técnico, ela expressa concepções de mundo, de conhecimento e de desenvolvimento humano. Nesse sentido, as políticas curriculares desempenham papel central na definição do que deve ser ensinado, de que maneira os conhecimentos são organizados e quais sujeitos se pretende formar. Ao estabelecer diretrizes sobre conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da escolarização, o currículo torna-se um instrumento estratégico de regulação social e cultural, definindo horizontes de formação que ultrapassam o espaço escolar e alcançam o próprio modo de organização da sociedade.

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por profundas transformações decorrentes de reformas educacionais vinculadas à reorganização do capitalismo em escala global. Nesse contexto, ganha destaque a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), documento normativo que estabelece parâmetros para a organização dos currículos da Educação Básica em todo o país. Apresentada oficialmente como instrumento voltado à garantia do direito à aprendizagem e à promoção da equidade educacional, a BNCC insere-se em um movimento internacional de padronização curricular que, sob o discurso da qualidade e da eficiência, redefine as finalidades da educação em consonância com os imperativos do mercado.

Diversos estudos têm demonstrado que as reformas curriculares contemporâneas estão profundamente articuladas ao avanço das políticas neoliberais no campo educacional. Autores como Apple (2006), Laval (2019) e Freitas (2018) apontam que tais reformas não apenas reorganizam conteúdos e métodos pedagógicos, mas também promovem uma transformação mais ampla nas formas de gestão da escola, na produção do conhecimento e na constituição das subjetividades. Nesse cenário, o currículo deixa de ser compreendido apenas como seleção de saberes culturalmente relevantes e passa a funcionar como um dispositivo de governamentalidade que orienta a formação de sujeitos adaptados às demandas do capitalismo contemporâneo (Dardot; Laval, 2016).

No âmbito das políticas e concepções balizadas pela BNCC, o eixo Projeto de Vida configura-se como dimensão curricular estruturante. Apesar de sua recorrência no texto da

BNCC, o conceito de Projeto de Vida aparece de maneira relativamente genérica e pouco fundamentada do ponto de vista teórico. O documento não explicita com clareza as bases epistemológicas que sustentam tal concepção, tampouco estabelece diálogo explícito com tradições pedagógicas sistematizadas. Ainda assim, sua formulação está fortemente associada à lógica das competências e habilidades, perspectiva que tem sido amplamente criticada por autores (Duarte, 2001; Smolka *et al.*, 2015) que analisam as reformas educacionais sob a perspectiva das transformações neoliberais na educação.

É nesse horizonte que emergem questões fundamentais para a compreensão das políticas educacionais atuais: que formação humana a BNCC busca promover? De que forma os conceitos e orientações presentes no eixo Projeto de Vida contribuem para a formação de subjetividades no interior da Educação Básica brasileira? Essas questões tornam-se relevantes, quando se considera que o próprio documento apresenta a construção do Projeto de Vida como um dos objetivos centrais da escolarização, especialmente nas etapas finais da Educação Básica, associando-o a ideias como autonomia, protagonismo juvenil, liberdade e educação integral.

Visando a tecer uma crítica analítica das políticas neoliberais de educação, recorreremos à teoria histórico-cultural, na esteira do paradigma marxista, para problematizar a abordagem do Projeto de Vida na BNCC e endossar o arcabouço teórico que sustenta possibilidades de transformação. Para subsidiar tais compreensões, encontramos contribuições indispensáveis nos estudos de Vigotski no campo da defectologia. Esses trabalhos caracterizam-se como um segmento estrutural da teoria histórico-cultural, possibilitando reflexão sobre as condições concretas de desenvolvimento e a variabilidade que configura esse processo, cujo caráter é coletivo e prospectivo, mediado pela educação formal (Prestes; Tunes, 2021; Dainez; Smolka, 2025). A partir dessa perspectiva, busca-se substanciar o debate dos sentidos atribuídos a um Projeto de Vida de base socialmente referenciada.

O texto organiza-se em três momentos, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, situa-se a BNCC no interior das reformas educacionais orientadas pela lógica do mercado, evidenciando como o currículo pode funcionar como instrumento de regulação social. Na terceira, discute-se o conceito de desenvolvimento humano na abordagem histórico-cultural, com destaque para a formação social da personalidade e para os aportes vigotskianos no campo da defectologia. Na quarta, analisa-se a noção de Projeto de Vida presente na BNCC à luz das dimensões coletiva e prospectiva do desenvolvimento, problematizando as categorias

liberdade, autonomia e protagonismo juvenil e as tensões entre a lógica das competências e uma concepção de formação omnilateral. Espera-se, assim, contribuir para o debate crítico sobre as finalidades da educação e para a construção de projetos educativos comprometidos com a emancipação e a transformação social.

### **BNCC e formação humana no contexto da educação neoliberal**

A educação, em meio ao processo de construção de uma sociedade neoliberal, ganha centralidade na formação de sujeitos e suas formas de desenvolvimento, cujas produções de conhecimento são pautadas pela racionalidade do mercado. Para pensar a constituição da educação brasileira no período contemporâneo, partimos dos estudos de Apple (2006), Laval (2019) e Freitas (2018), no sentido de compreender como o processo educacional, por meio do currículo, constitui elemento central na manutenção e reprodução do *status quo*.

No Brasil, podemos conceber a BNCC, articulada à reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 – Brasil, 2017), como um conjunto de normas e valores que impõe novos paradigmas para a Educação Básica brasileira na formação de documentos curriculares totalizantes. A implementação da BNCC não pode ser compreendida como mero ajuste técnico-pedagógico, mas como a materialização de um projeto de política educacional alinhado aos princípios do neoliberalismo globalizado. Para decifrar a natureza do neoliberalismo e sua relação com a educação, é necessário avançar em sua caracterização conceitual.

De acordo com Chauí (2020), o neoliberalismo define-se pelo avanço da lógica de produção capitalista na incorporação de todos os elementos sociais à condição de mercadorias. Sua natureza é de destruição do *estado de bem-estar social*, com constantes ataques aos direitos sociais garantidos pelas lutas da classe trabalhadora. O sistema neoliberal ataca os direitos sociais, como saúde, transporte, segurança, habitação e educação, a partir do discurso de ineficiência do Estado na oferta desses serviços (Harvey, 2011). Desse modo, o discurso neoliberal funda-se na lógica da empresa, cujo resultado é sempre pensado anteriormente pelo cálculo de perdas e ganhos, estabelecendo um cenário em que a educação perde o papel de direito social, ao ser incorporada pela lógica do mercado.

O mercado torna-se, então, o grande ente organizador da vida social. As relações são intermediadas pela concorrência, e a racionalidade empresarial vai sendo imposta a todos,

inclusive aos sujeitos, pois “a empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar” (Dardot; Laval, 2016, p. 378). Portanto, a escola, sob o regime neoliberal, é alicerçada para servir aos imperativos do capitalismo. Nessa perspectiva, a BNCC surgiu quando a educação se tornou alvo prioritário do capital financeiro internacional. Relatórios do Banco Mundial (2017) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) passaram a tratar explicitamente a educação como investimento em capital humano, calculando taxas de retorno sobre aprendizagens mensuráveis. Alinhada a tal contexto, a BNCC funciona como um padrão de qualidade que permite comparar sistemas educacionais, direcionar investimentos públicos à iniciativa privada e modelar a formação dos jovens aos interesses do mercado.

A implementação da BNCC, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB (Brasil, 1996), foi tutelada pelas agências internacionais que constituíram um discurso da necessidade de reformas em áreas estratégicas, como seguridade social, trabalho, saúde e educação, coincidentemente os setores do governo federal com maiores recursos<sup>5</sup>, justificando a ineficiência do Estado com gastos públicos. Encontramos, no estudo do Banco Mundial de 2017, intitulado *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, as linhas gerais que estruturam as políticas educacionais de cunho neoliberal na educação brasileira, e propõe como solução para os problemas “reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal” (Banco Mundial, 2017, p. 136). Segundo o documento para o Ensino Médio e Fundamental, seria necessário

(ii) Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. [...] No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPP's no Ensino Básico (Banco Mundial, 2017, p. 136-137).

---

<sup>5</sup> Cabe apontar que, segundo os dados do *Raio X do Orçamento da União*, a educação figura entre os maiores itens do orçamento (Brasil, s.d.).

Laval (2019) demonstra como essa padronização atende aos interesses de conglomerados educacionais transnacionais, ao abrir as portas das instituições sociais consagradas na luta por justiça social ao mercado. Como apontam Adrião *et al.* (2015), no Brasil, empresas como Pearson, Kroton e Somos Educação já desenvolveram pacotes completos de materiais, como livros, plataformas digitais e avaliações alinhadas à BNCC, transformando a implementação curricular em um lucrativo mercado global.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Laval, 2019, p. 17).

Quando o documento da BNCC fala em direitos de aprendizagem, na prática, refere-se à lista de habilidades desconectadas dos conhecimentos dos estudantes, cujo objetivo é a transmissão de saberes úteis, tendo em vista a lógica produtiva. Trata-se de uma armadilha da discursividade neoliberal, pois ao fragmentar o conhecimento em competências mensuráveis, leva-se ao esvaziamento crítico dos conteúdos. Desse modo, o que se ensina não é a capacidade de pensar crítica e reflexivamente, mas de executar procedimentos padronizados, tal como demandado pelo mercado flexível.

Para Freitas (2018), o sistema de avaliação vinculado à BNCC representa a educação planejada por meio de testes padronizados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tal monitoramento e cumprimento das habilidades criou um circuito perverso em, pelo menos, três etapas: 1) Professores são pressionados a *ensinar para o teste*; 2) Estudantes tornam-se dados estatísticos em *rankings* nacionais e internacionais; e 3) Grupos privados dominam a produção de materiais escolares. Em outras palavras, o processo epistemológico é afastado da posição de formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo a partir dos valores éticos, estéticos e políticos, sendo substituídos por uma formação que visa à eficiência pautada pelas métricas de *rankings*.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores (Freitas, 2018, p. 80).

A análise da BNCC enquanto artefato ideológico exige, portanto, um exame minucioso dos mecanismos pelos quais opera a seleção, distribuição e consumo dos conhecimentos escolares. Apple (2013) oferece uma contribuição fundamental, ao demonstrar como os currículos oficiais nunca são neutros, mas *tradições seletivas* que refletem e reproduzem relações de poder. Na BNCC, esse processo manifesta-se de três maneiras principais.

Primeiramente, observa-se uma clara hierarquização dos conhecimentos, com privilégio às áreas da ciência e tecnologia (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática – STEM, em sua sigla em inglês) em detrimento das humanidades. Enquanto as competências matemáticas e linguísticas ocupam lugar central no documento, disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes são marginalizadas ou tratadas como complementares. Essa opção não é acidental, ela reflete o que Dardot e Laval (2016) identificam como a *nova razão do mundo* neoliberal, que valoriza apenas os saberes diretamente convertíveis em *capital humano*.

Em segundo lugar, a BNCC promove um apagamento dos conflitos sociais através de uma abordagem despolitizada do conhecimento. A História, por exemplo, é apresentada como um conjunto de *habilidades* a serem dominadas, e não como campo de disputas entre classes e lutas pela memória. Como alerta Apple (2006), essa neutralização do saber é estratégica, pois ao eliminar as contradições, o currículo naturaliza a ordem social vigente.

Por fim, a BNCC institucionaliza uma gramática neoliberal que permeia toda sua estrutura. Termos como *empreendedorismo*, *resiliência* e *protagonismo juvenil* aparecem reiteradamente, importando conceitos próprios do mundo empresarial para a educação. Safatle (2021) explica como essa colonização da linguagem não é inocente, uma vez que, ao remodelar o vocabulário educativo, remodela também as mentalidades a partir de uma subjetivação modelada pelas categorias neoliberais. Esse impacto incide sobre professores e alunos, pois quando um professor é condicionado a *gerir aprendizagens*, *gerir o tempo de conhecimento* e *gerir a sala*, ou quando um aluno é interpelado como *protagonista de suas ações* e

*empreendedor de si mesmo*, estamos diante do que Safatle (2021) chama de *subjetivação mercantil*, o que significa a interiorização da lógica do capital pelos indivíduos.

Esses três mecanismos (hierarquização, despolitização e colonização da linguagem) revelam a BNCC como dispositivo de controle que, sob aparência técnica, promove uma determinada visão de mundo. Como demonstra Apple (2006), longe de ser um simples instrumento pedagógico, o currículo oficial é sempre um campo de batalha ideológica. Portanto, a BNCC não representa apenas uma mudança nas políticas curriculares, mas parte de uma transformação mais ampla das relações sociais pautadas na economia, atacando diretamente a natureza do conhecimento e suas possibilidades. Ao vincular educação a mecanismos de mercado, ela promove um regime em que os valores educacionais são medidos exclusivamente por indicadores quantitativos, esvaziando as dimensões éticas, políticas e estéticas da educação.

### **Educação e desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural: pressupostos e contrapontos**

A história da educação encontra-se atravessada pelas definições de desenvolvimento humano. Afinal, desde a modernidade, o processo educativo possibilitaria desenvolver a razão e levaria os seres para o caminho do pleno desenvolvimento. Todavia, como já alertou Vigotski (2003, p. 80), “do ponto de vista científico, é absurdo falar em ideais abstratos da educação, assim como é absurdo falar do desenvolvimento de uma personalidade integral e harmônica e de um ser humano culto e civilizado”. O autor chama a atenção para as concepções de desenvolvimento inscritas em determinadas visões de mundo como substrato do trabalho educativo, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de delimitação do que se entende como *pleno desenvolvimento do educando* em uma perspectiva contrária àquela imposta pelo modelo hegemônico.

Salienta-se o sentido nuclear da educação na abordagem vigotskiana, que ao prospectar a psicologia socialista, tinha como objetivo “a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, e atribuiu à educação papel essencial nesse processo” (Teixeira, 2022, p. 5). Na mesma direção, Sousa, Dainez e Coutinho (2026, p. 18) situam essa concepção no âmbito das correntes pedagógicas contra-hegemônicas ancoradas no materialismo histórico-dialético, destacando a criação de uma “teoria concreta revolucionária, tendo as relações entre psicologia e educação como núcleo articulador do projeto de refazimento socialista do ser humano e da sociedade”.

A formulação da teoria histórico-cultural por Vigotski fez-se simultaneamente à sua ativa participação social. Dentre as atividades com as quais se envolveu, destaca-se sua dedicação à seção relacionada à educação da pessoa com deficiência do Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros), em que ele contribuiu com a elaboração de diretrizes referentes à organização da nova escola socialista (Prestes; Tunes, 2011). Com efeito, é possível ressaltar a questão política e o compromisso social implicado na teorização de Vigotski acerca da relação educação e desenvolvimento humano.

É através de processos educativos intencionais, orientados por um projeto de sociedade sem classes, que Vigotski (2023) defendia a ideia de um desenvolvimento humano inerentemente vinculado ao desenvolvimento social e coletivo. Na esteira do pensamento marxista, o autor discorre sobre a mutilação do desenvolvimento humano decorrente das relações de exploração que sustentam a organização capitalista da sociedade, e afirma que

Cada novo passo em direção à vitória do ser humano sobre a natureza, cada novo degrau do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade seja galgado não pela humanidade como um todo e por pessoas individualmente, mas conduz a uma degradação cada vez maior da personalidade humana e de suas possibilidades de desenvolvimento (Vigotski, 2023, p. 166).

Vigotski (2023) salienta, nesse sentido, o papel da educação política e politécnica, que articula e fundamenta todas as dimensões da vida social como caminho para a superação das rupturas de desenvolvimento estimuladas pelas exigências do formato capitalista da sociedade. Alinhado aos ideais da pedagogia soviética, o autor oferece parâmetros do que se entende como educação integral genuína, sinalizando o fortalecimento da apreensão das relações entre as múltiplas determinações estruturais e a realidade concreta através das condições adequadas para ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, das formas mais desenvolvidas do comportamento humano.

Nessa perspectiva, Vigotski (1997, 2021) examina as especificidades das formas de desenvolvimento e toma a deficiência como objeto principal de estudo para teorizar sobre a gênese social da personalidade e as dinâmicas interfuncionais do psiquismo. O entendimento de funções psíquicas humanas refere-se à subsunção das funções elementares, relacionadas às reações do âmbito biológico, em funções que se configuram no domínio da cultura, responsáveis pelas formas elevadas de comportamento associadas à ideia de desenvolvimento humano

autenticamente integral. É a partir dessa compreensão que o autor buscou provocar uma “abertura no cativado biológico para adentrar o campo da psicologia histórica humana” (Vigotski, 2024, p. 686).

Os estudos de Vigotski (2021) no campo da defectologia têm, portanto, papel fundamental na consolidação da teoria histórico-cultural e na compreensão do desenvolvimento humano no âmbito da educação de forma geral. É nessa direção que o autor argumentou que a educação especial deve ser pensada e projetada no âmbito da educação escolar comum, oferecendo, com isso, novos caminhos para pensar as demandas escolares até os tempos atuais (Dainez; Smolka, 2025).

A discussão de Vigotski (1997, 2021) no campo da defectologia ocorre em torno do conceito de compensação, que circulava em sua época e permeava as propostas educacionais para as pessoas com deficiência. Ao se debruçar sobre esse conceito, Vigotski (1997, 2021) reelabora-o no escopo da teoria histórico-cultural e destaca possibilidades e variabilidade dos caminhos de desenvolvimento cultural que podem ser criadas no processo educacional (Dainez; Smolka, 2014).

De acordo com Dainez (2014), ao analisar os conceitos de compensação e supercompensação elaborados pelo psicólogo austríaco Alfred Adler (1870-1937), Vigotski (1997) colocou em diálogo a noção de objetivo futuro/direção final do comportamento de Adler com a ideia de reflexo do objetivo do fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936). Do primeiro, ressaltou a base social e prospectiva, que permitiria ultrapassar o enfoque estático da personalidade pautado nas disposições orgânicas; do segundo, salientou que o reflexo do objetivo, inicialmente inato, é redimensionado na relação da pessoa com o meio social, passando a ser direcionado culturalmente. Ao mesmo tempo, recusou tanto a compreensão do objetivo como mero reflexo a um estímulo do ambiente quanto sua redução a uma meta não consciente de atingir uma posição social superior. Referenciando-se nas ideias marxistas e na categoria da necessidade, defendeu a criação coletiva e consciente da personalidade: os objetivos configuram-se como exigências sociais produzidas na relação da pessoa com o meio social e que afetam o curso do desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a personalidade não pode ser explicada como uma estrutura demarcada por características inatas, e sim como uma formação dinâmica, multideterminada e prospectiva, quer dizer, aberta às possibilidades futuras de desenvolvimento cultural. Ressalta-

se, dessa forma, a gênese social da personalidade consciente como fruto de múltiplas determinações que permeiam a relação da pessoa com o meio social. O objetivo de vida, constitutivo da personalidade, é uma construção sócio-histórica e que traz implicado uma visão de mundo, sendo a educação mediadora desse processo, entendendo-se que “não há desenvolvimento da personalidade humana consciente sem educação” (Teixeira, 2022, p. 17). Se a vida de relações é fonte de processos de humanização, cabe à educação sustentar possibilidades relacionais mediadas pelo conhecimento elaborado e sistematizado na história humana.

Ao focalizar a formação social da personalidade, Vigotski (2021) oferece bases para uma contraposição consistente aos discursos neoliberais no campo da educação, que fazem alusão a uma ideia genérica, reduzida e fragmentada do desenvolvimento humano. Elaborado em um campo de estudo que leva em conta a variabilidade da condição humana, seu pensamento ancora-se na formação humana integral e na apropriação dos bens culturais historicamente produzidos. As discussões sobre o objetivo social e o caráter prospectivo do desenvolvimento, alavancadas nos estudos sobre a compensação e supercompensação, sublinham a relevância do que é posto como horizonte das finalidades educacionais, uma vez que educar implica intervir no processo de desenvolvimento do ser humano e na prática social.

De fato, ao analisarmos o fio argumentativo de Vigotski (2021) sobre a condição humana de deficiência e as possibilidades de criação de caminhos propulsores de desenvolvimento cultural da personalidade, através da apreensão das demandas da vida coletiva e da perspectiva de futuro, encontramos fundamentos para interpretar e confrontar a proposta do *Projeto de Vida* estabelecida pela BNCC.

### **Problematizações sobre a noção de Projeto de Vida na BNCC: face a uma educação transformadora e mediadora do desenvolvimento humano**

A BNCC apresenta o Projeto de Vida como elemento estruturante da Educação Básica contemporânea. O conceito aparece tanto no conjunto das competências gerais quanto na organização curricular das etapas finais da escolarização, sendo frequentemente associado à formação integral, ao protagonismo juvenil e à vinculação ao mundo do trabalho. Na sexta competência geral, o documento afirma que a educação escolar deve possibilitar aos estudantes: “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e

experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

Examinando mais detidamente a presença desse conceito no documento, percebe-se que o Projeto de Vida é mobilizado como uma finalidade transversal da Educação Básica: a organização curricular deve incentivar “o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu Projeto de Vida” (Brasil, 2018, p. 15). Entretanto, apesar dessa centralidade, a BNCC não apresenta uma delimitação teórica consistente do conceito, recorrendo a formulações que enfatizam escolhas individuais e trajetórias pessoais dos estudantes. No contexto do Ensino Médio, afirma-se que os currículos devem contribuir para que os estudantes possam “construir e realizar seu Projeto de Vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (Brasil, 2018, p. 471).

Essa formulação evidencia um duplo movimento: por um lado, o Projeto de Vida é apresentado como expressão da formação integral dos estudantes; já por outro lado, permanece em um nível de abstração que dificulta compreender os processos concretos por meio dos quais tais projetos serão constituídos. A falta de especificidade que tangencia os conteúdos e áreas do conhecimento pertinentes ao Projeto de Vida nos parâmetros da BNCC prejudica as condições de ensino e aprendizagem em diversas dimensões (Rocha *et al.*, 2026).

Ao analisar o percurso histórico que culmina na instituição do Componente Curricular Projeto de Vida na BNCC, Rocha *et al.* (2026) demarcam as influências do modelo econômico neoliberal anunciadas pela intervenção das agências internacionais, antes mesmo da década de 1990, que vêm se desdobrando na ação das fundações e instituições privadas pela perspectiva das *competências e habilidades*, e ocupando grandes espaços dos chamados *itinerários formativos* no Ensino Médio. Além disso, no âmbito dessa pedagogia das competências, existe a discussão sobre as *competências e habilidades socioemocionais*, que resvalam na dimensão da personalidade para restringir um conjunto de comportamentos a serem desenvolvidos na escola, sempre alinhados às expectativas do modelo hegemônico.

Como destaca Duarte (2001), a abordagem pedagógica das competências e habilidades possui estreita relação com concepções educacionais voltadas à adaptação dos indivíduos às demandas do mercado de trabalho. Nessa lógica, o conhecimento da realidade social tende a ser mobilizado não para questionar ou transformar as condições estruturais da sociedade, mas para

orientar os sujeitos na aquisição das competências consideradas necessárias para sua inserção produtiva e manutenção da estrutura social desigual.

Embora o documento reconheça que as aspirações individuais estão inseridas em contextos sociais e culturais, a formulação ainda privilegia uma compreensão centrada no sujeito individual e em suas escolhas, desconectando-as das condições concretas de existência. Tal enfoque torna-se mais evidente quando o documento associa explicitamente o Projeto de Vida à preparação para o mundo do trabalho e às demandas socioeconômicas contemporâneas de forma generalizada. Assim, a organização dos conhecimentos é centrada na formação escolar com a finalidade de promover atitudes e valores associados ao empreendedorismo, tais como criatividade, inovação, planejamento e assunção de riscos, entendidos como competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à empregabilidade.

A análise crítica desse movimento é destacada quando observamos que a BNCC associa o Projeto de Vida à ideia de flexibilidade diante das transformações do mercado de trabalho. O documento retoma o artigo 35 da LDB/96, e atribui à escola “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 2018, p. 465). Essa concepção aproxima-se das análises de Laval (2019), segundo as quais as reformas curriculares contemporâneas buscam produzir sujeitos capazes de se autogerenciar em contextos marcados pela instabilidade e pela competição permanente, ou seja, trata-se de transformar a educação na empresa que forma os *empresários de si*.

Para compreender as implicações dessa racionalidade, é possível recorrer à teoria histórico-cultural, cujos pressupostos ontológicos diferem radicalmente da concepção individualista que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Duarte (2001) distancia a obra vigotskiana das abordagens que precedem e têm sustentado as pedagogias das competências, derivadas das pedagogias do *aprender a aprender* na esteira da Escola Nova, defendendo que as raízes marxistas do pensamento do autor bielorrusso reafirmam um movimento de total oposição a qualquer tendência alinhada ao pensamento liberal e suas vertentes. As pedagogias das competências, concepção estruturante da BNCC, expressam os resultados de todo o percurso ideológico escolanovista que vem articulando o movimento de esvaziamento dos conteúdos curriculares voltados à formação da maioria da população, lançando as “massas não só na miséria material, mas também na miséria intelectual” (Duarte, 2001, p. 8).

Segundo Vigotski (2003), as visões de mundo que orientam os processos educativos encontram-se inscritas na própria organização do ensino. Isso significa que os conteúdos escolares, as formas de mediação pedagógica e os objetivos educacionais expressam determinados projetos societários. Assim, a maneira como a escola concebe e prospecta o desenvolvimento humano, para reificação ou para emancipação, também determina possibilidades de construção dos projetos de vida dos estudantes.

No campo da defectologia, Vigotski (1997, 2021) explicita o caráter coletivo do desenvolvimento, indicando que “as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente, as mesmas [...]” (Vigotski, 2021, p. 197). Essa afirmação abre caminhos para romper com discursos individualizantes no lastro da meritocracia e com discursos biologizantes que mercantilizam as especificidades da condição humana.

Consubstanciando as esferas do desenvolvimento, o autor focaliza o desenvolvimento da personalidade atrelado essencialmente ao comportamento coletivo, em que as formas sociais são transpostas no processo de constituição da singularidade. Cabe destacar que, sob essa perspectiva, a singularidade e a coletividade são indissociáveis, sendo a individualidade constituída pelo coletivo e, ao mesmo tempo, constitutiva dele. Dessa forma, com base no pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa é socialmente mediado, um projeto de vida é sempre coletivo e subsidiado pelo arcabouço cultural historicamente constituído.

Na teoria vigotskiana, a própria capacidade de *projetar* ocupa lugar central no que se entende enquanto desenvolvimento humano. Nos estudos de Vigotski (2021) sobre a variabilidade do desenvolvimento cultural, a perspectiva de futuro que se constitui dentro das exigências da existência social é vista como substrato para o trabalho educativo. Os projetos e utopias que orientam a ação humana podem se configurar como força propulsora do desenvolvimento da personalidade consciente e da transformação social. Como afirma Vigotski (2021, p. 64),

Assim como o fluxo da corrente é determinado pelas margens e pelo leito, o fio condutor psicológico, o plano de vida da pessoa em desenvolvimento e crescimento é determinado com a objetividade necessária pelo leito social e pelas margens sociais da personalidade.

Essa formulação evidencia que os projetos de vida são inseparáveis das condições sociais estruturantes da existência humana. Nesse sentido, quando as políticas educacionais enfatizam

exclusivamente a dimensão individual das escolhas e das trajetórias formativas, obscurecem as determinações históricas e sociais que limitam ou possibilitam tais escolhas.

Categorias frequentemente associadas ao Projeto de Vida na BNCC, como liberdade e autonomia, adquirem significados distintos, quando analisadas pelo prisma histórico-cultural. No documento, essas categorias aparecem frequentemente vinculadas à ideia de escolha individual e de construção autônoma da própria trajetória. No entanto, para Vigotski (2023), a liberdade não pode ser compreendida de forma abstrata ou individualizada.

Conforme aponta Toassa (2004), do ponto de vista vigotskiano, a liberdade está diretamente relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas humanas e à capacidade de representação consciente da realidade. Entretanto, essa liberdade só pode ser construída coletivamente, uma vez que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura. Nesse ponto, torna-se evidente a diferença entre a concepção de autonomia presente no discurso pedagógico contemporâneo e aquela elaborada no interior da teoria histórico-cultural.

Delari Júnior (2013) observa que a tradição teórica à qual Vigotski se filia parte de uma ética da colaboração humana, em contraposição à lógica individualista da ideologia liberal.

Se a ideologia liberal valoriza a competição como motor da superação humana, a tradição à qual Vigotski se filia nega que um ser humano só avance quando outro é sobrepujado. Se aquela supõe o outro como alguém a temer ou subjugar, esta supõe que para tornarmos-nos indivíduos precisamos dele. A simples fragilidade do “filhote humano”, o tempo que demora até garantir sua sobrevivência por conta própria, mostra que precisamos colaboração com alguém para vir a sermos nós mesmos. E que podemos ser necessários para alguém vir a ser ele próprio (Delari Júnior, 2013, p.49).

Sob essa perspectiva, a autonomia não corresponde à independência absoluta do indivíduo, mas ao desenvolvimento de sua participação consciente nas práticas sociais a partir das condições concretas que se apresentam. Essa compreensão torna-se ainda mais clara nos estudos de Vigotski (1997, 2021) no campo da defectologia. Ao analisar os processos compensatórios do desenvolvimento humano, o autor demonstra que é a partir das necessidades concretas que podem emergir novas possibilidades de humanização.

Vigotski (2021, p. 62) afirma que “toda a vida psíquica do indivíduo é a mudança de estruturas de luta direcionadas para a solução de um único problema – ocupar uma posição

determinada em relação à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da vida social”. Essa formulação permite compreender que os projetos de futuro, assim como o Projeto de Vida, são constituídos no interior das relações sociais e das condições históricas em que os indivíduos se desenvolvem, a partir das exigências sociais que se apresentam.

A própria BNCC reconhece parcialmente essa dimensão social, ao afirmar que a juventude deve ser compreendida como uma condição sócio-histórica atravessada por múltiplas culturas juvenis e contextos sociais. Contudo, essa percepção não se traduz plenamente na forma como o documento organiza as finalidades educativas, que permanecem fortemente vinculadas à formação de competências individuais, responsabilizando o aluno frente às desigualdades estruturais. Com essa análise, é possível constatar como a BNCC oferta propostas contraditórias ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, ao analisar a noção de Projeto de Vida presente na BNCC com ancoragem na teoria histórico-cultural, torna-se possível identificar uma tensão fundamental: o documento afirma comprometer-se com a formação integral dos estudantes e com o desenvolvimento de sua autonomia, mas articula esse objetivo a uma lógica curricular orientada pela formação de competências individuais voltadas à adaptação às demandas do mercado. Trata-se, na realidade, de uma disputa acerca do próprio sentido da educação e das perspectivas de futuro, as quais têm como referência um projeto de sociedade, que a escola contribui para construir.

### **Considerações finais**

Delinear o percurso histórico das articulações neoliberais do modelo capitalista, entre as quais resulta a elaboração da BNCC e sua capacidade de garantir a eficiência e o sucesso dos interesses das classes beneficiadas pela lógica de mercado é uma tarefa que, quando assumida por um posicionamento ético-político crítico, vem acompanhada da responsabilidade de buscar formas de enfrentamento. Assim como é próprio do sistema filosófico fundador do materialismo histórico-dialético, não basta apenas a interpretação das mazelas do mundo, mas é necessária sua transformação. É justamente levando em conta esse sistema filosófico que encontramos, na teoria histórico-cultural de Vigotski, subsídios para projetar uma educação transformadora, vinculada a um projeto societário emancipatório.

Optar por uma concepção crítica da formação e desenvolvimento humano permite contestar dimensões de operação de bases curriculares instituídas na esfera dos discursos hegemônicos, reafirmando a natureza política da educação. Reafirma-se, assim, a urgência de reestruturar a proposta que se reflete na noção de Projeto de Vida. Esvaziada de princípios educativos, a pedagogia das competências que orienta a BNCC tem ocupado espaços consideráveis na formação escolar da classe trabalhadora; em sentido oposto, os pressupostos vigotskianos do desenvolvimento humano, que tomam a deficiência como condição humana, podem fundamentar um Projeto de Vida orientado por uma educação integral, prospectiva, pautada na coletividade e socialmente referenciada.

Além disso, refletindo sobre as contribuições de Vigotski no horizonte de enfrentamento dos desdobramentos da ação neoliberal, é possível apontar para uma questão que se faz imprescindível, ao mensurar a relevância dos estudos sobre a defectologia para os atuais debates educacionais que tangem o teor individualizante dos discursos patologizantes dos sujeitos que não se *adaptam* ou encontram maiores dificuldades de adaptação ao modelo vigente.

Os estudos sobre a defectologia evocam, ainda, a reflexão sobre o impacto de uma proposta de organização do ensino para a construção de um Projeto de Vida orientada pelas competências individuais, pautadas pela lógica da eficiência, da competitividade e do utilitarismo mercadológico, em estudantes com deficiência. A perspectiva vigotskiana aponta justamente para a direção oposta, em que o desenvolvimento cultural de cada pessoa só é possível na assunção das necessidades compartilhadas e na coletividade.

Ao concebermos o desenvolvimento especificamente humano pela dimensão cultural, observam-se caminhos, que precisam ainda ser adensados e cada vez mais pavimentados, para contemplar as diferenças sem recair em individualismos. Dessa forma, é possível fortalecer os interesses e avanços coletivos que rompam com a lógica que sustenta o discurso neoliberal.

### Referências

ADRIÃO, Theresa *et al.* Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. *Ação Educativa*. 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: dez. 2025.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3 ed., Porto Alegre: ARTMED, 2006.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (ORGS.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil*. Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/884871511196609355/volume-i-s%3%adntese>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. *Lei nº 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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Orçamento da União*. s.d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/raio-x-do-orcamento/raio-x-do-orcamento>. Acesso em: 30 set. 2026.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. *Anacronismo e Irrupción*, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

DAINEZ, Debora. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DAINEZ, Debora. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, v.40, n.4, p. 1093-1108, 2014.

DAINEZ, Debora. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A dimensão política dos estudos em Defectologia de Lev S. Vigotski: revisitando concepções e formulações. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* Uberlândia. v.9. p.01-23. 2025. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/79366/41827>. Acesso em: 05 mar. 2026.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2153/delari>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18. set/dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. de 2026.

FERREIRA, Fernando Henrique. *Ontologia e currículo: uma análise do currículo do Estado de São Paulo à luz da Pedagogia Freireana*. 2025. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba-SP, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/6b14dc98-d5d3-4fd5-a77e-0b633150ce9e/content>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. *O enigma do capital: as crises do capitalismo*. Tradução de João Alexandre Peschanski, São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Análise das Políticas Educacionais. 2003; 2005*. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.html>. Acesso em: 18 mai. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/-view/1303>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. TUNES, Elizabeth. A Defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da Defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 17-26.

RIBEIRO, Daniela Dominique. Engendrando diálogos entre Freire e Vigotski na contracorrente da educação neoliberal. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

São Carlos, Sorocaba, 2026. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/23739>. Acesso em: 10 fev. 2026.

ROCHA, Jerline da Silva; ANJOS, Ricardo Eleutério dos; AMARAL, Cláudia Tavares do. Análise do componente curricular Projeto de Vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *Revista Prática Docente*, v. 11, p. e26004-e26004, 2026. Disponível em:  
<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1315>. Acesso em: 14 de agosto de 2026.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos – Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Autêntica, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/WTms8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: abr. 2026.

SOUSA, André Wagner Rodrigues de; DAINEZ, Débora; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Vigotski e as questões educacionais de seu tempo. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 25, p. 01-23, 2026. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/4011-62117\\_Vigotski\\_e\\_as\\_questoes\\_educacionais\\_de\\_seu\\_tempo](https://www.researchgate.net/publication/4011-62117_Vigotski_e_as_questoes_educacionais_de_seu_tempo). Acesso em: 22 abr. 2026.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 47, 2022. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116921>. Acesso em: 26 jun. 2025.

TOASSA, Gisele. Conceito de Liberdade em Vigotski. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2004, 24 (3), 2-11. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000300002>. Acesso em: 05 ago. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Fundamentos da Defectologia – Obras Escogidas*, v. 5. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O refazimento socialista do ser humano. In: *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. 1ª ed., São Paulo: Hogrefe, 2023. p. 161-175.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A história do desenvolvimento das funções superiores. In: *O Essencial em Vigotski*. 1 ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2024. p. 648-746.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Daniela Dominique Ribeiro.** Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Sorocaba; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial da UFSCar-So (NEPEDE-EEs).

Contribuição de autoria: Conceituação, metodologia, administração do projeto, design da apresentação de dados, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4356453938441980>

**Fernando Henrique Ferreira.** Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professor de Filosofia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Educação e Sociedade (GPPES) da UNICAMP.

Contribuição de autoria: Conceituação, metodologia, administração do projeto, design da apresentação de dados, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8943532248930075>

**Debora Dainez.** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professora do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial da UFSCar-So (NEPEDE-EEs).

Contribuição de autoria: Conceituação, metodologia, administração do projeto, design da apresentação de dados, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4671868444231806>

## **AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Declara-se que não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial em nenhuma das etapas de desenvolvimento do presente trabalho.

Recebido em: 23.04.2026

Aprovado em: 28.09.2026

Publicado em: 29.10.2026