



**ANTONIO MENEGHETTI FACULDADE
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA**

JOSÉ SOLON DA SILVA JÚNIOR

**DESIGN DE EMENTA CURRICULAR PARA O PROJETO DE VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA ONTOPSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RESTINGA SÊCA, RECANTO MAESTRO
2026**

JOSÉ SOLON DA SILVA JÚNIOR

**DESIGN DE EMENTA CURRICULAR PARA O PROJETO DE VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA ONTOPSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Pedagogia
Ontopsicológica, Faculdade Antonio Meneghetti -
AMF.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol

RESTINGA SÊCA, RECANTO MAESTRO
2026

JOSÉ SOLON DA SILVA JÚNIOR

**DESIGN DE EMENTA CURRICULAR PARA O PROJETO DE VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA ONTOPSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em Pedagogia
Ontopsicológica, Faculdade Antonio Meneghetti -
AMF.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol

Restinga Seca, 25 de Junho de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol
Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso
Faculdade Antonio Meneghetti

Prof. Dr. Bruno Fleck da Silva
Membro da Banca Examinadora
Faculdade Antonio Meneghetti

Profa. Me. Patrícia Dias.
Membro da Banca Examinadora
Faculdade Antonio Meneghetti

**DESIGN DE EMENTA CURRICULAR PARA O PROJETO DE VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA ONTOPSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**DESIGNING A CURRICULUM SYLLABUS FOR THE LIFE PROJECT
COMPONENT: CONTRIBUTIONS OF ONTOPSYCHOLOGICAL PEDAGOGY TO
INTEGRAL EDUCATION IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL**

José Solon da Silva Júnior

Orientador(a): Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol

Resumo: Este estudo investiga a estruturação do componente curricular Projeto de Vida (PV) nos anos finais do Ensino Fundamental, partindo das lacunas teórico-metodológicas e do risco de reducionismo pragmático presentes nas implementações atuais. O objetivo é elaborar uma proposta de ementa curricular fundamentada na Pedagogia Ontopsicológica, visando oferecer um suporte antropológico sólido para a formação integral. A metodologia adotada é a *Design Science Research* (DSR), orientada à criação de artefatos que resolvam problemas complexos de modo inovador. A investigação compreendeu uma análise documental da BNCC e dos referenciais curriculares do Rio Grande do Sul, somada a uma revisão bibliográfica no portal Periódicos CAPES (2015-2025). Os resultados evidenciam que, embora o PV impulse o protagonismo juvenil, sua prática enfrenta fragilidades na formação docente e uma tendência à lógica neoliberal de responsabilização individual. Como resposta, o artefato proposto — uma ementa para o 6º ao 9º ano — estrutura-se em dimensões progressivas da consciência: a pedagogia do "ver" (6º ano), do "escolher" (7º ano), do "agir" (8º ano) e do "ser e realizar" (9º ano). A proposta utiliza categorias ontopsicológicas para deslocar o foco da mera adaptação social para a atualização das potencialidades inatas do sujeito. Considera-se que a Pedagogia Ontopsicológica oferece um referencial consistente para ressignificar o PV, promovendo uma educação que articula a interioridade ética com a funcionalidade social, preparando o jovem para escolhas autênticas.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Pedagogia Ontopsicológica; Curricular; Ensino Fundamental; *Design Science Research*.

Abstract: This study investigates the organization of the Life Project curricular component in the final years of Brazilian Elementary Education, based on the theoretical and methodological gaps and the risk of pragmatic reductionism identified in its current implementation. The objective is to develop a curricular syllabus grounded in Ontopsychological Pedagogy, providing an anthropological foundation for student development. The research adopts the Design Science Research (DSR) methodology, which is oriented toward the design of artifacts capable of addressing complex problems through innovative solutions. The investigation involved a documentary analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the curricular guidelines of the state of Rio Grande do Sul, complemented by a literature review conducted through the CAPES Journals Portal (2015-2025). The findings indicate that, although the Life Project component promotes youth protagonism, its implementation is weakened by insufficient teacher training and by a

tendency toward a neoliberal logic of individual accountability. In response, the proposed artifact—a curricular syllabus for the 6th to the 9th grades—is organized around progressive dimensions of consciousness: the pedagogy of seeing (6th grade), choosing (7th grade), acting (8th grade), and being and achieving (9th grade). The proposal draws on Ontopsychological categories to shift the focus from mere social adaptation to the actualization of the individual's innate potential. It is concluded that Ontopsychological Pedagogy provides a consistent theoretical framework for reinterpreting the Life Project curricular component, fostering an educational approach that integrates ethical interiority with social functionality and prepares young people to make authentic life choices.

Keywords: Life Project; Ontopsychological Pedagogy; Curricular; Elementary Education; Design Science Research.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular — a BNCC (Brasil, 2018) —, documento normativo que orienta a educação básica brasileira, estabelece o Projeto de Vida (PV) como um dos eixos centrais da formação integral do estudante e o insere como componente curricular obrigatório no Novo Ensino Médio (NEM) e, posteriormente, como tema transversal, mas ainda assim essencial, na Política Nacional de Ensino Médio (PNAEM). Tal inserção, contudo, não é exclusiva desta etapa, visto que a BNCC prevê o desenvolvimento de competências relacionadas à construção do projeto de vida desde os anos finais do ensino fundamental, como parte de um processo formativo contínuo que visa à autonomia, ao protagonismo e à consciência crítica dos estudantes. Nesse contexto, observa-se a necessidade de um aprofundamento conceitual e metodológico que permita compreender de que modo o PV pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento humano integral, superando reducionismos pragmáticos ou tecnicistas que vêm sendo criticados na literatura recente.

Pesquisas analisadas no portal Periódicos CAPES, entre os anos de 2015 e 2025, evidenciam que o PV é frequentemente abordado como um componente curricular que promove o protagonismo e a autonomia juvenil, mas que também carrega contradições associadas à sua vinculação ao discurso neoliberal da educação. Parte significativa dos estudos aponta que, ao enfatizar a responsabilidade individual e a lógica do mérito, o PV corre o risco de desconsiderar os condicionamentos sociais, econômicos e culturais que moldam as escolhas dos jovens, reproduzindo desigualdades e deslocando o foco das causas estruturais para as responsabilidades individuais. Além disso, há fragilidades na formação docente, ausência de referenciais teórico-metodológicos sólidos e insuficiência de materiais pedagógicos que deem suporte à implementação da disciplina.

Nesse cenário, emerge a necessidade de repensar o PV como um espaço formativo que possibilite o desenvolvimento integral do estudante, a partir de uma fundamentação teórica

que compreenda a complexidade do ser humano e sua relação com o meio. A Pedagogia Ontopsicológica, desenvolvida por Antonio Meneghetti, propõe uma visão de educação centrada na consciência do Eu, na atualização das potencialidades e na formação de sujeitos capazes de agir de modo consciente, ético e criativo diante da realidade. Tal abordagem valoriza o protagonismo autêntico, não como imposição externa, mas como expressão do princípio interior de identidade, articulando o autoconhecimento com a responsabilidade social e o sentido de realização pessoal.

Assim, o presente estudo se guia a partir do seguinte problema de pesquisa: **“De que forma a Pedagogia Ontopsicológica pode auxiliar na produção curricular do componente Projeto de Vida para os anos finais do ensino fundamental?”**. A pesquisa insere-se no âmbito da DSR, metodologia voltada à produção de artefatos científicos e tecnológicos que resolvem problemas complexos de modo inovador e validável. Nesse caso, o artefato resultante será a ementa do componente curricular PV para os Anos Finais do Ensino Fundamental, concebida a partir dos pressupostos da Pedagogia Ontopsicológica e em diálogo com as orientações da BNCC.

A **justificativa** deste trabalho fundamenta-se em três eixos principais: (1) a relevância educacional e política do PV como espaço privilegiado de formação pessoal e social na escola contemporânea; (2) a lacuna teórico-metodológica observada na literatura e nas práticas escolares, que têm reduzido o PV a uma dimensão instrumental e individualista; e (3) a pertinência da Pedagogia Ontopsicológica como aporte teórico capaz de oferecer uma compreensão integrada do ser humano, valorizando a consciência de si e a responsabilidade ética diante do outro e do mundo. A pesquisa, portanto, busca contribuir tanto para o avanço do debate acadêmico sobre o PV, quanto para a proposição de uma prática curricular inovadora, fundamentada em uma epistemologia humanista e científica.

Objetivos

Objetivo geral:

Elaborar uma ementa para o componente Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental, fundamentada na Pedagogia Ontopsicológica.

Objetivos específicos:

1. Analisar o Projeto de Vida enquanto componente curricular da BNCC e suas implicações pedagógicas e sociopolíticas para a formação integral do estudante.

2. Identificar as principais críticas, potencialidades e lacunas presentes nas abordagens atuais do Projeto de Vida, com base na produção científica nacional recente.
3. Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Ontopsicológica e sua aplicabilidade para o campo da educação básica, especialmente no desenvolvimento de competências pessoais e sociais.
4. Apresentar a proposta de ementa do componente Projeto de Vida para os anos finais do ensino fundamental, fundamentada na Pedagogia Ontopsicológica e validada segundo os princípios da DSR.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atos normativos do componente PV no contexto nacional

Em 22 de setembro de 2016 foi proposta uma reforma no ensino médio brasileiro. Inicialmente apresentada como Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 (Brasil, 2016), ela foi posteriormente instituída pela Lei Federal nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996) — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo o NEM. A partir dessa reforma, o termo “projeto de vida” apareceu pela primeira vez na LDB, especificamente no artigo 35-A, § 7º, que estabelece (Brasil, 2017):

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Essa reforma resultou na elaboração da BNCC (Brasil, 2018). O processo de implementação desta reforma se estendeu até 2024, quando foi sancionada a Lei Federal nº 14.945 de 2024 (Brasil, 2024a), que instituiu a Política Nacional do Ensino Médio (PNAEM), substituindo a reforma de 2017. Essa nova reforma foi posteriormente regulamentada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2024 (Brasil, 2024b), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em novembro do mesmo ano.

Desde a BNCC, o Projeto de Vida (PV) passou a integrar o currículo como um componente essencial da formação básica, sendo incorporado de modo transversal e também como um componente curricular autônomo. O termo “projeto de vida” é mencionado dezessete vezes na BNCC, enquanto a forma plural, “projetos de vida”, aparece onze vezes. Ele é citado, ainda, como parte de uma das dez Competências Gerais da Educação Básica, especificamente na sexta competência (Brasil, 2018, p.11) :

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A BNCC enfatiza que o estudante deve ser protagonista não apenas de seu processo de aprendizagem, mas também da construção de seu projeto de vida. Recomenda-se, inclusive, que esse processo de definição e consolidação se inicie ainda nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de favorecer a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

O documento expressa claramente essa perspectiva (Brasil, 2018) no qual o protagonismo e a autoria desenvolvidos no Ensino Fundamental evoluem, no Ensino Médio, para a construção do projeto de vida dos estudantes, que se torna o eixo central das práticas escolares. Ao orientar-se por esse propósito, a escola assume o compromisso com a formação integral, promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos jovens por meio da consolidação de conhecimentos, valores e representações que influenciam suas decisões ao longo da vida. O PV reflete os sonhos e metas que os estudantes constroem e ressignificam conforme desenvolvem sua identidade em meio às demandas culturais e sociais. Assim, cabe à escola ajudá-los a reconhecer suas potencialidades e a compreender a importância da participação social, oferecendo um espaço de experiências e interações que valorizem a diversidade e favoreçam o crescimento pessoal e coletivo (Brasil, 2018).

A reforma de 2024, ao alterar novamente a LDB, ampliou a abordagem sobre o tema. O artigo 35-B, § 2º, passou a dispor que (Brasil, 2024a):

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

Nota-se que, nessa redação, o termo surge no plural — “projetos de vida” —, o que amplia a compreensão do conceito para abarcar diferentes dimensões da experiência humana, mantendo, porém, a essência voltada ao desenvolvimento integral, à vida em sociedade e à responsabilidade socioambiental.

Nas novas DCNEM, o PV é tratado de maneira mais aprofundada. O Artigo 11 determina que os sistemas de ensino devem incorporá-lo em suas propostas curriculares. No inciso II, define-se a necessidade de garantir (Brasil, 2024b):

II - a mobilização, orientação e apoio aos estudantes nos processos de reflexão individual e compartilhada a respeito da estruturação permanente e dinâmica de seus Projetos de Vida, socialmente referenciados e orientados para a construção e consolidação de sua autonomia e de sua emancipação.

Assim, o conceito de PV consolidou-se como um eixo estruturante da formação no ensino médio, articulando a dimensão pessoal e social da aprendizagem e orientando a escola para a promoção da autonomia, da cidadania e da emancipação juvenil.

Em continuidade às orientações, as DCNEM ampliam e consolidam a concepção do PV como eixo estruturante da formação do estudante. O documento dedica especial atenção ao tema no Artigo 12 (Brasil, 2024b), determinando que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes oportunidades para construir seus Projetos de Vida, promovendo aprendizagens intencionais que favoreçam o desenvolvimento integral dos jovens. Essa construção envolve reflexões individuais e coletivas sobre os desafios do mundo atual, a própria história de vida, as relações sociais e as escolhas para o futuro, reconhecendo que o PV se realiza de forma coletiva. Também inclui ações e intervenções voltadas à definição de itinerários formativos, à preparação para a vida adulta e profissional, ao fortalecimento da autonomia e à participação cidadã e social. Como estratégia curricular, o PV deve estar presente em todo o Ensino Médio, podendo ser na forma transversal, oferecendo apoio no início da trajetória — para identificação de interesses e objetivos — e ao final — para orientar a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2024b).

Dessa forma, observa-se que as DCNEM reforçam a dimensão formativa, reflexiva e cidadã do PV, orientando-o não apenas como instrumento de autoconhecimento, mas também como um processo de engajamento social e emancipação juvenil. Com base nessas diretrizes, os sistemas estaduais de ensino passaram a adaptar suas matrizes curriculares para incorporar esse componente.

Contexto do componente PV no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, até o ano de 2024, o PV estava presente como componente curricular tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A partir de 2025, com a implementação da PNAEM, ele deixou de ser ofertado como disciplina autônoma, passando a ser trabalhado de forma transversal nas diferentes áreas do conhecimento, exceto no Ensino Médio de Turno Integral, na qual se posiciona como disciplina em 2 períodos semanais na 1ª série.

O *Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio* (RCG-EM), proposto em 2021, reconhece o PV como fundamento pedagógico do Currículo Gaúcho, concebendo-o como um princípio articulador das práticas educativas (Rio Grande do Sul, 2021). Inicialmente, o documento previa o PV como um componente curricular específico, mas, com as novas orientações nacionais, ele passou a integrar o currículo como eixo formativo transversal, vinculado à formação integral e à construção da autonomia dos estudantes.

O documento apresenta o PV organizado em três dimensões fundamentais — pessoal, social e profissional — que, de forma articulada, visam ao desenvolvimento integral do estudante (Rio Grande do Sul, 2021). Na dimensão pessoal, destaca-se o autoconhecimento, que permite ao indivíduo reconhecer sua identidade, valores e habilidades, promovendo a autoestima e a autonomia. A dimensão social enfoca as relações interpessoais e a consciência cidadã, incentivando os jovens a atuarem de forma responsável na sociedade e a buscarem soluções para problemas coletivos. Já a dimensão profissional busca preparar os estudantes para o mercado de trabalho, desenvolvendo competências e habilidades que permitam uma atuação ética, criativa e transformadora, alinhada às demandas sociais e às aspirações pessoais (Rio Grande do Sul, 2021).

Desse modo, o PV é compreendido como um processo contínuo e integrado, no qual o estudante articula sua trajetória pessoal, social e profissional, construindo, ao longo do tempo, um sentido existencial e ético para suas escolhas e ações.

O componente curricular PV é posteriormente complementado com um conjunto de sugestões temáticas e competências a serem trabalhadas, entre as quais se destacam (Rio Grande do Sul, 2021, p. 60-61): (i) inteligência emocional, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; (ii) aspirações, planejamento, organização e tomada de decisões em níveis pessoal, acadêmico e social; (iii) aptidões, competências e habilidades pessoais, mundo do trabalho e empreendedorismo; (iv) empatia, colaboração, relações dialógicas, responsabilidade, resiliência, cidadania, solidariedade e espírito de equipe; (v) educação financeira, sustentabilidade, consumo responsável e consciente; (vi) relações midiáticas e cultura digital; (vi) métodos de estudo, aprendizado e expressão intelecto-científica; (vii) elaboração e gestão de projetos pessoais e profissionais.

No *Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Fundamental* (RCG-EF), elaborado em 2018, o componente PV ainda não é apresentado como uma área curricular própria (Rio Grande do Sul, 2018). Entretanto, o termo aparece duas vezes na forma singular, associado a habilidades de Geografia e Ensino Religioso, e duas vezes na forma plural, referindo-se, nesse caso, a habilidades previstas na BNCC, e não diretamente no RCG. Contudo, a *Matriz*

Curricular do Estado do Rio Grande do Sul para 2025 já o inclui como componente obrigatório nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com um período semanal em cada um dos anos, ou seja, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano (Rio Grande do Sul, 2024b).

A partir desse contexto, é possível analisar como os documentos curriculares gaúchos têm tratado o PV. O *Caderno de Componentes Obrigatórios* (Rio Grande do Sul, 2024a) estabelece que o componente PV tem como propósito o desenvolvimento de habilidades reflexivas sobre a identidade e os papéis das juventudes na sociedade, capacitando-os a planejar ações éticas e a adotar atitudes que favoreçam o crescimento individual e coletivo. Através da escola, esse componente integra teoria e prática, conectando os estudantes ao mundo real e facilitando suas escolhas.

Além disso, o documento define como objetivos do componente (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 28-29): (i) proporcionar experiências intencionalmente estruturadas para que os estudantes se percebam no presente e construam seus projetos, a partir do contínuo exercício de conhecimento de si, do outro e do mundo; (ii) desenvolver competências e habilidades que permitam aos estudantes agir com desenvoltura na vida pessoal, social, acadêmica e profissional; (iii) qualificar o processo de autoconhecimento dos estudantes, com foco na construção de suas identidades; (iv) promover a participação efetiva e a autonomia dos jovens, respeitando e valorizando suas diferenças e singularidades, criando espaços para escolhas significativas; (v) possibilitar aos estudantes oportunidades para reconhecer e problematizar aspectos de seus contextos sociais, tanto locais quanto amplos, de modo a intervir com soluções criativas; (vi) ampliar horizontes e perspectivas relacionadas aos estudos e ao mundo do trabalho.

Análise curricular do componente PV no Ensino Médio Gaúcho

No 1º ano do Ensino Médio, o componente PV era desenvolvido em dois períodos semanais, estruturando-se a partir da temática do autoconhecimento e da construção de identidades. Nessa etapa, eram sugeridos os seguintes Objetos de Conhecimento — entendidos como os conteúdos estruturantes e referenciais que orientam o processo de ensino e aprendizagem de cada componente curricular, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos pelos estudantes (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 34): sonhos e projetos; conceito e dimensões de PV; autoconhecimento; construção da identidade pessoal; socialização; papéis sociais; histórias de vida; protagonismo juvenil; diversidade das juventudes; competências e habilidades pessoais; interesses pessoais e profissionais; emoções

e sentimentos; autocuidado; autoestima; autoconfiança; empatia; repertórios culturais; formas de autoexpressão; vida escolar e Ensino Médio; e projetos de vida e escolhas pessoais.

No 2º ano do Ensino Médio, também com dois períodos semanais, o foco desloca-se para a relação entre o eu e a sociedade, ampliando a reflexão sobre o papel do jovem em diferentes contextos coletivos. Eram indicados como Objetos de Conhecimento (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 38): relações sociais e institucionais; vida em sociedade; cidadania; participação social; história da comunidade local; histórias de vida; culturas juvenis; relações midiáticas e cultura digital; lideranças juvenis globais e locais; diversidade e diferença; manifestações culturais e artísticas; características socioeconômicas da região; desigualdades sociais; questões ambientais da comunidade; educação no Brasil; desafios do mundo do trabalho no Brasil e na comunidade; profissão e transformação social; empatia e colaboração; estilos de vida; sustentabilidade; e projetos de vida e atuação cidadã.

Já no 3º ano do Ensino Médio, também com dois períodos semanais, o eixo temático volta-se às experiências presentes e futuras dos estudantes, com ênfase na projeção de trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Os Objetos de Conhecimento sugeridos incluíam (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 41): estilos de vida e interesses pessoais e profissionais; planejamento em diferentes dimensões da vida; processos e critérios para tomada de decisão; antevisão de desafios; mapeamento de possibilidades e escolhas; projetos de vida e escolhas profissionais; interesses profissionais; mundo do trabalho contemporâneo; mundo do trabalho local; empreendedorismo; inserção, permanência, crescimento e reinserção no mundo do trabalho; relações e desafios no mundo do trabalho; escolhas pessoais, sociais e profissionais no mundo do trabalho; trajetória acadêmica e continuidade dos estudos após o Ensino Médio; formação acadêmica e relação com o mundo do trabalho; arranjos familiares; educação financeira; consumo responsável e consciente; sustentabilidade; economia criativa; e responsabilidade e ética.

Análise curricular do componente PV no Ensino Fundamental Gaúcho

No caso do Ensino Fundamental, até recentemente, não havia clareza sobre os conteúdos e objetivos específicos a serem trabalhados pelos professores no componente PV. Entretanto, a partir de 2025, com a publicação do *Caderno de Ementas do Ensino Fundamental* (Rio Grande do Sul, 2025b), o componente passou a apresentar maior grau de sistematização, sendo desenvolvido principalmente com base nas competências socioemocionais — autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo — conforme a abordagem do Instituto Ayrton Senna.

Embora o referido documento não esteja amplamente disponível no portal da Secretaria de Educação, ele pôde ser obtido mediante solicitação formal por correio eletrônico, tendo sido encaminhado pelo Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. A estrutura proposta pelo Instituto Ayrton Senna fundamenta-se em cinco macrocompetências, cada uma composta por um conjunto de competências socioemocionais específicas (Instituto Ayrton Senna, 2021): a autogestão envolve determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade; o engajamento com os outros relaciona-se à iniciativa social, à assertividade e ao entusiasmo; a amabilidade refere-se à empatia, ao respeito e à confiança; a resiliência emocional compreende a tolerância ao estresse, a autoconfiança e a tolerância à frustração; e, por fim, a abertura ao novo abarca a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico. Essas competências são desenvolvidas de forma progressiva e articulada ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, adequando-se às características e necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes (Rio Grande do Sul, 2025b).

No 6º ano, o foco recai sobre o acolhimento e a adaptação dos estudantes à nova etapa escolar, promovendo situações de aprendizagem que fortaleçam o autoconhecimento, a autogestão dos estudos e o estabelecimento de vínculos interpessoais (Rio Grande do Sul, 2025b). As competências trabalhadas incluem responsabilidade, organização, iniciativa social, confiança, tolerância à frustração e curiosidade para aprender. Nessa etapa, os temas sugeridos envolvem o acolhimento ao novo contexto escolar, a autogestão de novas demandas, a conexão dos estudantes com suas origens e características, o vínculo com a escola, a comunidade e o território, bem como a reflexão sobre identidades pessoais e sociais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

Na sequência, o 7º ano concentra-se na formação da determinação e da capacidade de planejamento, além de ampliar o repertório cultural e a consciência sobre a diversidade (Rio Grande do Sul, 2025b). O trabalho pedagógico volta-se ao desenvolvimento do autoconhecimento, à definição de metas e à capacidade de planejar, priorizar e se organizar para alcançá-las. Também propõe o fortalecimento do percurso acadêmico e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural, por meio do estudo de figuras representativas de diferentes origens, culturas e gêneros. Além disso, aborda temas como histórias de vida, culturas juvenis, cultura digital, sustentabilidade e planejamento do cotidiano escolar.

No 8º ano, o objetivo é aprofundar o senso de responsabilidade social e cidadania, fortalecendo o protagonismo juvenil e a capacidade de intervenção no território (Rio Grande do Sul, 2025b). As competências priorizadas incluem responsabilidade, foco, assertividade,

respeito, tolerância à frustração e imaginação criativa. Os temas dessa etapa envolvem o estudo dos direitos humanos, da cidadania e das diversidades étnico-racial, sexual e de gênero, bem como ações de impacto social e ambiental. Propõe-se o desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária que estabeleçam conexões entre a vida cotidiana dos estudantes, suas condições de vida e as desigualdades sociais enfrentadas na sociedade. O componente também valoriza a reflexão sobre ética e valores, culturas juvenis, cultura digital, sustentabilidade e o fortalecimento do autoconhecimento e da percepção da trajetória acadêmica.

Por fim, no 9º ano, o componente busca preparar o estudante para a transição ao Ensino Médio, estimulando o planejamento pessoal e profissional e o reconhecimento das próprias motivações (Rio Grande do Sul, 2025b). Nessa etapa, são trabalhadas competências relacionadas à determinação, foco, entusiasmo, confiança, autoconfiança e curiosidade para aprender. As propostas incluem a reflexão sobre o projeto de vida, o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos, das identidades pessoais, sociais e culturais, bem como a representatividade e a inspiração para o futuro. Também são discutidos temas como justiça ambiental, planejamento de objetivos e metas presentes e futuras, preparação para o Ensino Médio e novos contextos, além da exploração do mundo do trabalho, das carreiras e das histórias de vida.

Seguindo esse contexto, em tese, a organização do componente PV ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental evidenciaria uma progressão pedagógica intencional, na qual o estudante é conduzido do autoconhecimento e da adaptação ao ambiente escolar para o planejamento consciente de sua trajetória pessoal e profissional. O desenvolvimento das competências socioemocionais constitui o eixo articulador desse processo, favorecendo a formação de sujeitos mais autônomos, colaborativos, empáticos e reflexivos (Instituto Ayrton Senna, 2021). Assim, o componente visa contribuir para consolidar uma educação voltada à integralidade do ser humano, preparando o estudante para os desafios do Ensino Médio e para a vida em sociedade.

No que tange ao perfil do professor, não há uma formação específica exigida, sendo possível que qualquer licenciado em uma área do conhecimento atue no componente (Rio Grande do Sul, 2024). Contudo, a mediação das aulas requer do docente um aprofundamento constante nos objetos de conhecimento e nas abordagens metodológicas propostas, bem como abertura para o novo e disposição para atuar na perspectiva da educação integral, mesmo em um componente distinto de sua formação original.

É fundamental que o professor demonstre capacidade de escuta, empatia e sensibilidade para reconhecer e respeitar as diferentes juventudes, posicionando-se como um apoio às conquistas dos estudantes (Rio Grande do Sul, 2024). Espera-se, ainda, que sua postura em sala de aula seja problematizadora, exigente e, ao mesmo tempo, acolhedora, consolidando o ambiente como um espaço seguro em que os jovens possam se expressar, dialogar, trabalhar de forma colaborativa, negociar pontos de vista e construir consensos diante de situações contraditórias.

Em 2025, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Educação, passou a disponibilizar um curso voltado aos professores de PV dos anos finais do Ensino Fundamental. A formação é oferecida pelo Instituto Ayrton Senna e denomina-se *Trilha Formativa dos Diálogos Socioemocionais*. Segundo a própria Secretaria, o curso “apresenta a solução educacional de modo que os profissionais da rede [...] se apropriem dos conteúdos essenciais para execução da proposta nas escolas” (Rio Grande do Sul, 2025a), tendo carga horária de oito horas. O material do Instituto Ayrton Senna serviu, inclusive, de referência para a elaboração da ementa do componente PV dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, conforme anteriormente mencionado.

Fundamentos da Pedagogia Ontopsicológica

Antes de tratar propriamente da Pedagogia Ontopsicológica, que constitui uma das aplicações práticas da Ontopsicologia, é necessário compreender alguns conceitos fundamentais dessa ciência. A Ontopsicologia é definida como o “estudo dos comportamentos psíquicos em primeira causalidade, incluída a compreensão do ser” (Meneghetti, 2019, p. 11). Essa compreensão parte do reconhecimento de um elemento inato ao ser humano, denominado Em Si ôntico (ESO) — uma das três descobertas de Meneghetti que fundamentam a Ontopsicologia. Na teoria ontopsicológica, o ESO representa o critério elementar de cada indivíduo, aquilo que o torna único, sendo “o projeto-base originário da natureza” (Meneghetti, 2022, p. 173), ou seja, o projeto de natureza próprio de cada ser. O ESO é “um princípio formal inteligente que faz autóctise histórica” (Meneghetti, 2022, p. 171), isto é, uma autoconstrução progressiva do indivíduo ao longo da vida.

A interação entre o ESO e o ambiente origina o Eu a priori (EAP), reflexo da ação do ESO voltada à vantagem existencial do sujeito, funcionando como mediador entre as pulsões do Em Si e a consciência (Meneghetti, 2022). Já o Eu lógico-histórico (ELH) corresponde à

construção do indivíduo mediada pela cultura, sociedade, família, religião e complexos, expressando sua inserção e interação no mundo social (Meneghetti, 2022).

Segundo Meneghetti (2022) o monitor de deflexão é o dispositivo que distorce as percepções reais do sujeito segundo visões prefixadas, como ideologias, doutrinas e sistemas normativos, incluindo religiões e leis. Já o campo semântico é um transdutor de informações que possibilita a comunicação entre indivíduos em níveis inconscientes (Meneghetti, 2022). Em síntese, essas três descobertas — o ESO, o monitor de deflexão e o campo semântico — constituem a base teórica da Ontopsicologia, amplamente desenvolvida nas obras de Antonio Meneghetti.

A Pedagogia Ontopsicológica, por sua vez, aplica esses fundamentos ao campo educacional, com o objetivo de “educar o sujeito a fazer saber de si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmo como pessoa líder no mundo, educar um Eu lógico-histórico com capacidades e condutas vencedoras” (Meneghetti, 2019, p. 14). Essa proposta converge com o próprio escopo da pedagogia, entendido como o de “realizar um adulto capaz de ser verdadeiro para si mesmo e funcional para a sociedade” (Meneghetti, 2019, p. 211).

No interior da Pedagogia Ontopsicológica, Meneghetti (2019) distingue três aspectos fundamentais: (i) a ab-reação da mêmica societária introduzida por meio da díade (família e sociedade), que molda o indivíduo fora de seu projeto de natureza, logo, é necessário distinguir as informações ônticas das informações oriundas dos estereótipos; (ii) a identificação e evolução do ESO; e (iii) a correlação entre a doxa societária e o critério de natureza, entendendo que há uma moral social além do projeto de natureza, que indica a ética da vida.

Para compreender o desenvolvimento humano sob essa perspectiva, Meneghetti (2013, p. 30–36) descreve cinco fases progressivas de maturação: (i) Fase I – do nascimento aos 6 anos: realização físico-biológico-psíquica; (ii) Fase II – dos 6 aos 14 anos: maturação psicorracional e formação da consciência; (iii) Fase III – dos 14 aos 24 anos: plenitude de aprendizagem e expansão cognitiva; (iv) Fase IV – dos 24 aos 34 anos: desenvolvimento da visão ôntica e consciência ampliada; (v) Fase V – a partir dos 34 anos: intuição ôntica e percepção da transfiguração do ser.

Segundo Meneghetti (2019), o jovem que deseja superar a mediocridade deve desenvolver sete pontos de crescimento pessoal: (i) metanoia, isto é, buscar o ESO além das construções sociais; (ii) impacto analítico histórico-existencial, revendo o mundo como ele realmente é; (iii) metabolização geral, selecionando e assimilando o que é bom para si — cultura, amizades e trabalho; (iv) intencionalidade específica, realizando as melhores escolhas

conforme o contexto histórico; (v) tomada de poder, ampliando a personalidade ao ocupando espaços sociais de forma funcional; (vi) autenticidade criativa, preservando o sentido criativo pessoal; e (vii) contemplação edênica e visão ôntica, que consiste em ser aquilo que o projeto de natureza definiu, reverberando essa realização aos outros.

Sob uma perspectiva antropológica, a prática educativa contemporânea frequentemente negligencia a natureza específica do sujeito em favor de abordagens sintomáticas. Em contrapartida, conforme argumenta Fleck da Silva (2025), a Pedagogia Ontopsicológica recupera o ideal clássico de paideia ao definir que o ato educativo deve ser um processo de individuação, no qual o educador coadjuva o estudante a realizar seu ESO, permitindo que ele se torne protagonista de sua própria existência através da sanidade, da realização e da criatividade. Essa compreensão antropológica constitui o fundamento sobre o qual se estruturam as práticas educativas propostas pela Pedagogia Ontopsicológica.

Como apontam Gallo e Spanhol (2022), a educação personalizada, aliada à Pedagogia Ontopsicológica, coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem, transformando a ação docente em um exercício técnico e sensível de auxiliar o educando a realizar seu próprio projeto de ser, superando a passividade do modelo escolar tradicional. Nesse sentido, conforme Gallo (2022), a autonomia responsável não é uma aquisição imediata, mas o resultado de um processo pedagógico em que o docente atua como mediador, estimulando o aluno a encontrar suas próprias soluções e a confiar em seu potencial interno, superando a passividade nas aprendizagens. Além disso, essa práxis pedagógica repercute diretamente na postura e no crescimento do próprio educador: conforme apontam Spanhol e colaboradores (2024), a aplicação prática da Pedagogia Ontopsicológica funciona como um exercício de pedagogia de si mesmo, visto que o executor, ao realizar a tarefa pedagógica, vivencia um processo de conscientização e reposicionamento diante de sua própria identidade existencial.

A realização do percurso do crescimento pessoal, entretanto, não ocorre de forma espontânea, uma vez que o contexto sociocultural contemporâneo impõe obstáculos significativos ao desenvolvimento juvenil. Conforme apontado por Wazlawick e De Oliveira (2024), a baixa incidência de níveis altos de garra e ambição entre jovens universitários contemporâneos pode estar atrelada a fenômenos como a hipergratificação na infância, que, ao suprimir o desenvolvimento do esforço autêntico, acaba por gerar uma apatia caracterial que limita a capacidade de realização existencial do indivíduo. Esse cenário é agravado pela hiperconectividade no ambiente digital que, conforme discute Bertoglio (2026), pode fragilizar a construção da identidade do adolescente ao favorecer o afastamento progressivo de sua percepção orgânica — entendida como a capacidade de perceber as informações

provenientes do próprio organismo — tornando o sujeito dependente de critérios externos de validação em detrimento de sua identidade de natureza. Ademais, a própria dinâmica da relação pedagógica tem sofrido transformações profundas nas últimas décadas; conforme aponta Cangelosi (2021), há situações marcadas por conflitos nas quais o estudante, ao se considerar superior ao professor, podendo deslegitimar sua competência e função social através de comportamentos que variam da difamação e vitimismo até a ameaça direta.

Para fazer frente a esses desafios e viabilizar a evolução do sujeito rumo à sua identidade natural, o modo como a pedagogia ontopsicológica é aplicada na prática tem sido objeto de estudo por diversos pesquisadores. Conforme aponta Cangelosi (2024), a implementação de didáticas lúdicas, em que os próprios estudantes são os produtores dos recursos educacionais, promove não apenas a fixação de conteúdos complexos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais como o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Essa perspectiva é corroborada por Ruviano e colaboradores (2026), que enfatizam que o envolvimento dos alunos em atividades prático-manuais é um fator determinante para a aprendizagem significativa e corpórea, uma vez que estas ações favorecem a autopercepção e impedem que a educação se torne uma reprodução técnica e mecanizada pelo uso desmedido de tecnologias digitais.

Adicionalmente, conforme aponta Wazlawick (2025), o desenvolvimento expressivo de *soft skills* — habilidades comportamentais e sociais — em jovens profissionais está diretamente relacionado à redução de dificuldades psicoemocionais e à promoção da saúde integral, consolidando-se como um diferencial fundamental na formação contemporânea. Essa estruturação integral, unida ao autoconhecimento, habilita o educando a tomar decisões mais assertivas sobre o seu futuro; conforme discutido por Silveira e Cangelosi (2024), a capacidade de realizar escolhas ideais — sejam elas profissionais ou acadêmicas — exige que o sujeito parta de um autoconhecimento baseado em sua identidade, transpondo a superficialidade das distrações cotidianas para um engajamento ativo e responsável com o conhecimento.

Historicamente, algumas instituições aplicaram — e ainda aplicam — a Pedagogia Ontopsicológica. Na Itália, entre 1981 e 1987, funcionou a *Scuola-college A. Meneghetti* (Carotenuto, 2013), que acolhia crianças desde a creche até o ensino médio em um ambiente ecologicamente saudável, com cerca de sete hectares, incluindo áreas esportivas, horta, cavalos e oficinas para manuseio de madeira e ferro. Os alunos residiam na escola durante a semana, participando de oficinas livres no contraturno, supervisionados por adultos responsáveis. O corpo docente, com formação técnica e psicológica, por meio de um

conselho, definia os critérios pedagógicos e, ao fim de cada ano, os estudantes realizavam exames junto às escolas estatais para validação dos estudos.

Atualmente, no Brasil, a Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), fundada em 2007, representa a principal instituição de ensino superior fundamentada nessa pedagogia (Gehrke; Schaefer, 2017; Rossato; Morales; Giordani, 2017; Teixeira, 2017; Wazlawick, 2017; Wazlawick; Lacerda e Silva, 2014). Está prevista também a criação do Colégio Antonio Meneghetti, que abrangerá a educação básica, com lançamento da pedra fundamental em 21 de maio de 2025 (Pujol, 2025), ampliando a aplicação da Pedagogia Ontopsicológica à educação básica no contexto educacional brasileiro.

No contexto da educação pública, essa abordagem pedagógica encontra solo fértil. Em relação aos alunos, Silva Júnior e Cangelosi (2025) mostram, em um trabalho realizado com estudantes de uma escola pública estadual, que eles possuem sensibilidade liderística intrínseca, potencialidade que pode ser amplamente explorada e desenvolvida por meio das diretrizes da Pedagogia Ontopsicológica. Paralelamente, diante das demandas específicas das novas gerações de educandos, as instituições de ensino precisam superar os modelos tradicionais; conforme Schaefer, Silva e Wazlawick (2025), a formação da Geração Z — indivíduos nascidos entre 1997 e 2012 — requer ações intencionais que estimulem o amadurecimento interior e a tomada de consciência, transformando a inquietação típica desses jovens em propósito de vida definido e competência competitiva saudável no cenário contemporâneo.

A Pedagogia Ontopsicológica está ancorada no Humanismo, compreendido como uma concepção que coloca o ser humano como referência central, orientando-se para sua realização e para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Dicionário Michaelis, 2026). Nesse contexto, fundamenta-se em quatro valores essenciais (Meneghetti, 2014): (i) vida ativa, entendida como a capacidade de operar a própria existência em conformidade com o projeto de natureza; (ii) socialidade, que reconhece o indivíduo como um ser intrinsecamente social, cujo desenvolvimento ocorre em interação e cooperação com os demais; (iii) liberdade, compreendida como a faculdade de agir ou deixar de agir; e (iv) dignidade do homem, entendida como o dever de respeito devido a todo ser humano.

Essas evidências reforçam a pertinência da Pedagogia Ontopsicológica como referencial teórico para a construção de propostas curriculares voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, aspecto que fundamenta a elaboração da ementa apresentada nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como metodologia a *Design Science Research* (DSR). A leitura do artigo de Lacerda e colaboradores (2013) é fundamental para compreender os fundamentos e as etapas que compõem esse método, uma vez que os autores apresentam de forma sistemática sua aplicação.

A DSR constitui um método de pesquisa orientado à criação e validação de artefatos – como modelos, métodos, constructos ou instanciações – que solucionam problemas complexos de natureza prática ou teórica (Lacerda *et al.*, 2013). Diferentemente das ciências naturais, voltadas à explicação e previsão de fenômenos, a DSR integra o campo das ciências do artificial, cujo foco recai sobre o projeto e a construção de soluções inovadoras (Simon, 1996). Nessa perspectiva, o conhecimento produzido é prescritivo e pragmático, pois busca responder à questão de como transformar uma situação existente em uma situação desejada.

A origem epistemológica da DSR remonta à obra clássica de Herbert Simon, *The Sciences of the Artificial* (1996), com sua primeira edição publicada em 1969, na qual o autor defende a necessidade de uma ciência dedicada à concepção de artefatos com propriedades e finalidades específicas. Posteriormente, os estudos de March e Smith (1995), Hevner e colaboradores (2004) e Van Aken (2004) consolidaram a DSR como um método científico rigoroso, aplicável sobretudo às áreas de engenharia, sistemas de informação e gestão organizacional. Assim, a DSR propõe uma abordagem capaz de unir rigor metodológico e relevância prática, favorecendo a construção de conhecimento útil e validado empiricamente.

O propósito central da DSR é produzir conhecimento aplicável a classes de problemas, e não apenas a casos isolados. Conforme Lacerda e colaboradores (2013), uma classe de problemas corresponde a um conjunto de situações que compartilham características estruturais semelhantes, permitindo a generalização das soluções propostas. Dentro desse processo, os artefatos constituem as respostas elaboradas pelo pesquisador — podendo ser conceituais (constructos e modelos) ou aplicadas (métodos e instanciações) — e visam proporcionar melhorias verificáveis nos sistemas analisados.

A condução da DSR segue uma sequência iterativa de etapas, conforme os modelos propostos por Takeda, Veerkamp e Yoshikawa (1990), Peffers e colaboradores (2007) e Vaishnavi e Kuechler (2004). Essas fases são descritas a seguir:

(i) Conscientização (*Awareness*) – Consiste na identificação e compreensão aprofundada do problema, de seu contexto e de suas implicações. Inclui a revisão teórica e empírica necessária para delimitar as fronteiras da pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

(ii) Sugestão (*Suggestion*) – Refere-se à formulação criativa de alternativas de artefatos que possam solucionar o problema identificado. Nessa fase, o pesquisador elabora possíveis caminhos de intervenção fundamentados teoricamente.

(iii) Desenvolvimento (*Development*) – Corresponde à construção do artefato, que pode assumir diferentes formas, como modelos, métodos, sistemas, protótipos ou algoritmos. O resultado dessa etapa é o artefato em estado funcional.

(iv) Avaliação (*Evaluation*) – Envolve o teste sistemático e rigoroso do desempenho do artefato em relação aos objetivos previamente definidos. Essa etapa busca verificar sua utilidade, qualidade e eficácia, assegurando tanto a validade científica quanto a relevância prática dos resultados.

(v) Conclusão e Comunicação (*Conclusion/Communication*) – Compreende a formalização e divulgação do conhecimento produzido à comunidade científica e profissional, promovendo o aperfeiçoamento contínuo do artefato e sua aplicação em novos contextos.

A avaliação é considerada o ponto crucial da DSR, pois confere validade ao artefato tanto do ponto de vista teórico quanto pragmático. Segundo Hevner e colaboradores (2004), uma pesquisa baseada na DSR deve atender a critérios fundamentais: (a) produzir um artefato viável; (b) abordar um problema relevante; (c) aplicar métodos rigorosos na construção e avaliação; (d) oferecer contribuições claras e verificáveis para a teoria e a prática.

Em síntese, a DSR caracteriza-se como um método de pesquisa aplicado e construtivo, direcionado à solução de problemas complexos por meio do design de artefatos inovadores. Sua proposta é equilibrar o rigor científico com a utilidade prática, promovendo a integração entre teoria e ação. Por essa razão, o método tem sido reconhecido como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de conhecimento do tipo *Mode 2* (Gibbons *et al.*, 1994), caracterizado pela interdisciplinaridade, contextualização e aplicabilidade social, contribuindo significativamente para áreas como engenharia, administração, educação e políticas públicas (Lacerda *et al.*, 2013).

Como ferramenta auxiliar à redação científica, foram utilizados sistemas de Inteligência Artificial Generativa, especificamente ChatGPT (OpenAI, 2026) e Gemini (Google, 2026), exclusivamente para atividades de apoio à escrita acadêmica, tais como revisão ortográfica e gramatical, aprimoramento da clareza e da coesão textual, sugestões de organização estrutural dos parágrafos e auxílio na conexão lógica entre ideias, sempre com o objetivo de adequar o texto à linguagem científica. As contribuições geradas por essas ferramentas foram integralmente revisadas, avaliadas, adaptadas e validadas pelo autor, que permaneceu responsável pela concepção da pesquisa, pela definição do problema, pela revisão

da literatura, pela análise dos dados, pela elaboração do artefato, pela interpretação dos resultados e pelas conclusões apresentadas. Assim, a utilização da Inteligência Artificial restringiu-se ao suporte linguístico e editorial, não interferindo na autonomia intelectual nem na originalidade da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conscientização do problema

Inicialmente, a etapa de Conscientização foi iniciada no Referencial Teórico. Essa etapa foi complementada com a compreensão do contexto acadêmico acerca do tema, ao se realizar uma busca no Portal de Periódicos da CAPES. O objetivo foi identificar produções científicas que abordassem o Projeto de Vida enquanto componente curricular. Para isso, utilizaram-se os descritores “projeto de vida” e “componente curricular”, combinados pelo operador booleano AND, de modo que ambos os termos estivessem presentes nos trabalhos encontrados.

A pesquisa resultou em 45 artigos publicados entre 2015 e outubro de 2025. Desses, um ($\approx 2,22\%$) é de 2015, portanto anterior ao NEM; um ($\approx 2,22\%$) é de 2020; três ($\approx 6,67\%$) são de 2021; seis ($\approx 13,33\%$) de 2022; doze ($\approx 26,67\%$) de 2023; vinte e um ($\approx 46,67\%$) de 2024; e um ($\approx 2,22\%$) de 2025. Observa-se um crescimento expressivo nas publicações entre 2022 e 2024, período em que o componente PV se consolidava nas redes de ensino, seguido por uma redução em 2025, já sob o impacto da PNAEM.

Na sequência, os artigos identificados foram analisados individualmente, considerando-se especialmente a forma como o PV é apresentado enquanto componente curricular e as principais contribuições que cada trabalho oferece à compreensão desse campo em desenvolvimento. Com isso, foi possível elaborar uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) — conhecida em português como FOFA (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) — com o objetivo de compreender de forma aprofundada o PV enquanto componente curricular. A análise FOFA constitui uma ferramenta estratégica que permite identificar os pontos fortes e fracos internos, bem como as oportunidades e ameaças externas, possibilitando uma avaliação estruturada do potencial e das limitações do PV no contexto educacional brasileiro.

A partir da revisão da literatura, podem-se observar as seguintes **forças** do PV, seguindo as potencialidades denotadas na BNCC:

(i) O PV constitui um elemento central para a formação integral dos estudantes, promovendo simultaneamente o protagonismo estudantil, a autonomia, a liberdade, a

consciência crítica e o exercício efetivo da cidadania (Bedin; Del Pino, 2015; Santos; Gontijo, 2020; Heuser, 2021; Sanchez, 2021; Bernardes; Voigt, 2022; De Paula; Brito, 2023; Ferreira; Silva, 2023; Pavi; Batistella; Gabriel, 2024; Pereira; Nery dos Santos; Ben Alaya, 2024; Pires; Barbosa, 2024; Reis; Lopes, 2024; Silva; Matos, 2024; Silva; Souza; Carneiro, 2024);

(ii) Funciona como um eixo articulador do currículo, possibilitando a integração entre disciplinas e conferindo sentido e engajamento à trajetória escolar (Bedin; Del Pino, 2015; De Paula; Brito, 2023; Silva; Santos; Mello Filho, 2023);

(iii) Aborda os múltiplos espectros da vida do sujeito, ultrapassando a dimensão estritamente profissional, ao promover o autoconhecimento, a reflexão ética sobre valores, o planejamento pessoal e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Santos; Gontijo, 2020; Bernardes; Voigt, 2022; Silva *et al.*, 2023; Silva; Matos; Brito, 2023; Pavi; Batistella; Gabriel, 2024; Silva; Ferreira, 2024);

(iv) Oferece um referencial para orientar escolhas juvenis, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem ao articular a pesquisa discente com os interesses, experiências e vivências dos alunos (Santos; Gontijo, 2020; Silva; Santos; Mello Filho, 2023; Oliveira; Sousa; Ens, 2025);

(v) Atua como uma ferramenta pedagógica preventiva, contribuindo para a gestão de conflitos e a redução de violências no ambiente escolar; relatos docentes indicam que a disciplina melhora a relação com os estudantes e auxilia na diminuição da evasão escolar (Seabra Félix; De Araújo, 2023; Silva *et al.*, 2023).

A maior parte dos artigos analisados apresenta críticas substanciais à implementação e ao ideário subjacente do PV, identificáveis como **fraquezas**:

(i) O PV atua como principal articulador da ideologia neoliberal na educação, promovendo o discurso do "empreendedor de si mesmo" ou do "indivíduo-empresa" (Bernardes; Voigt, 2022; Chaves; Formigheri Fuá de Lima, 2022; Macedo; Silva, 2022; Monte; Fernandes, 2022; De Araújo, 2023; Braggio; Silva, 2023; Ferreira; Silva, 2023; Kraemer; Oechsler, 2023; Manfré, 2023; Zanardi; Guimarães; Cleres, 2023; Amaral, 2024; Costa; Silva, 2024; Lopes, 2024; Manfré, 2024; Mueller; Fontanella, 2024; Oliveira; Ferreira, 2024; Rodrigues; Rodrigues, 2024; Rodrigues; Costa; Rodrigues, 2024; Nery dos Santos; Sousa; Ben Alaya 2024);

(ii) Ao enfatizar excessivamente competências individuais e a lógica do mérito, o componente tende a silenciar e naturalizar as desigualdades sociais, reforçando a ideia de que o sucesso ou fracasso é exclusivamente responsabilidade do estudante (Monte; Fernandes, 2022; De Araújo, 2023; Braggio; Silva, 2023; Ferreira; Silva, 2023; Kraemer; Oechsler, 2023;

Manfré, 2023; Costa; Silva, 2024; Mueller; Fontanella, 2024; Oliveira; Ferreira, 2024; Rodrigues; Rodrigues, 2024; Silva; Matos, 2024; Nery dos Santos; Sousa; Ben Alaya, 2024);

(iii) Observa-se fragilidade na fundamentação das propostas, com recorrência a orientações de *coaches*, terapeutas e economistas em detrimento de fontes acadêmicas e científicas. Os docentes relatam ausência de formação inicial e continuada adequada, além da falta de material didático específico (Alves *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023; Silva; Matos; Brito, 2023; Pires; Barbosa, 2024; Rodrigues; Costa; Rodrigues, 2024; Pereira; Nery dos Santos; Ben Alaya, 2024);

(iv) O currículo assume um caráter pragmatista, orientado para a formação de mão de obra para o capital, preparando os jovens para aceitar relações de trabalho flexibilizadas e precarizadas (Chaves; Formigheri Fuá de Lima, 2022; Monte; Fernandes, 2022; De Paula; Brito, 2023; Mueller; Fontanella, 2024);

(v) A prescrição do PV em termos gerais, muitas vezes no singular, desconsidera a diversidade e a complexidade dos projetos juvenis, bem como as condições socioeconômicas que limitam as escolhas de estudantes em contextos de vulnerabilidade (Alves *et al.*, 2022; Macedo; Silva, 2022);

(vi) Parte dos estudantes manifesta desprezo ou sensação de insignificância em relação à disciplina, particularmente em função da redução de outras matérias, como Sociologia e Filosofia, e da preocupação com o desempenho no ENEM, evidenciando uma desconexão entre os objetivos formais do PV e as demandas concretas dos jovens (Silva; Ferreira, 2024).

As **oportunidades** do PV residem na possibilidade de que a disciplina seja aplicada em sua plenitude, superando as críticas relacionadas à lógica neoliberal:

(i) A formação filosófica dos docentes é considerada a mais adequada para a implementação eficaz do PV, oferecendo reflexão crítica, autoconhecimento e planejamento de forma integral (Heuser, 2021; Braggio; Prikladnitzky, 2023; Sanchez, 2021);

(ii) Possibilita o uso de metodologias ativas, como a produção de curtas-metragens, favorecendo o engajamento interdisciplinar e a conscientização crítica dos estudantes (Sanchez, 2021);

(iii) O PV pode constituir um espaço privilegiado para a formação para a cidadania ativa, promovendo a reflexão sobre o exercício amplo dos direitos juvenis, especialmente quando articulado com referenciais legais e políticos, como o Estatuto da Juventude, superando perspectivas individualistas (Barreto; Novaes, 2024; César *et al.*, 2024; De Paula; Brito, 2023; Nery dos Santos; Sousa; Ben Alaya, 2024);

(iv) Experiências concretas, como aquelas desenvolvidas em diálogo com a Extensão Rural e inspiradas nos preceitos pedagógicos de Paulo Freire, evidenciam o potencial do PV de conferir sentido à vida e ao desenvolvimento da população jovem do campo, estimulando a permanência e o engajamento no meio rural (Vieira; Bernardi; Hillesheim, 2022);

(v) A comunidade escolar tem demonstrado capacidade de agência e resistência, elaborando estratégias para contornar os objetivos empresariais impostos ao componente, indicando possibilidades de adaptação e ressignificação do PV em contextos locais (Amaral, 2024).

As **ameaças** associadas ao PV envolvem os riscos de a proposta curricular não atingir seus objetivos formais e reforçar a lógica do capital:

(i) O PV corre o risco de ser reduzido a “sessões de terapia” ou práticas esvaziadas de fundamentação teórica, ou ainda a um mero instrumento de orientação profissional fragmentada, comprometendo sua dimensão formativa integral (Pires; Barbosa, 2024; Reis; Lopes, 2024; Pavi; Batistella; Gabriel, 2024);

(ii) Há a ameaça de deslocamento do foco dos problemas estruturais e sociais para a responsabilidade individual do estudante, silenciando a dimensão política e o dissenso, essenciais para a consolidação da democracia (Lopes, 2024; Macedo; Silva, 2022);

(iii) A alteração da identidade profissional do docente para “orientador” pode refletir a precarização do trabalho docente, ao transferir para o professor funções que tradicionalmente caberiam a outros profissionais (como psicólogos), resultando em sobrecarga e comprometendo a qualidade pedagógica (Santos, 2024);

(iv) O PV pode reproduzir a lógica do metabolismo do capital na escola, transformando o ensino em um espaço de gerenciamento moral do sujeito e normatizando trajetórias de vida alinhadas às exigências do mercado (Zanardi; Guimarães; Cleres, 2023);

(v) A disciplina frequentemente associa-se a um futuro linear, atemporal e meramente profissional, subordinado a metas e passos técnicos, evidenciando uma perspectiva adultocêntrica que negligencia a complexidade, diversidade e potencialidade coletiva do desenvolvimento juvenil (César *et al.*, 2024; Oliveira; Sousa; Ens, 2025).

A revisão da literatura evidencia que o componente PV constitui um campo de tensões e disputas no contexto das políticas educacionais contemporâneas, revelando potencialidades formativas, mas também contradições estruturais e ideológicas. Essa análise apresenta a urgência de referenciais teóricos consistentes, como o da Pedagogia Ontopsicológica, capazes de devolver ao PV sua intencionalidade formativa integral.

Sugestão e desenvolvimento do artefato

A partir do levantamento normativo referente ao componente PV no Rio Grande do Sul, identificou-se uma lacuna curricular significativa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Com base nessa constatação e na revisão da literatura sobre o PV como componente curricular, torna-se possível elaborar uma ementa fundamentada na análise FOFA, tendo a Pedagogia Ontopsicológica como eixo orientador. Conforme discutido anteriormente, os princípios dessa pedagogia dialogam diretamente com os objetivos e finalidades do PV, uma vez que há uma correspondência conceitual entre as expressões projeto de vida e projeto de natureza. Assim, ao desenvolver-se segundo os preceitos da Pedagogia Ontopsicológica, o jovem passa a otimizar o próprio projeto de vida a partir de sua natureza inata, resultando em “um indivíduo sadio e capaz de realizar a própria existência de modo criativo e socialmente responsável” (Meneghetti, 2019, s.p.).

Considerando os anos finais do Ensino Fundamental, a faixa etária ideal dos estudantes varia entre 11 e 14 anos. Esse período corresponde à Fase II do desenvolvimento humano, conforme descrito por Meneghetti (2013). A partir dos seis anos, a criança já possui capacidade de reflexão, liberdade de escolha e uso da racionalidade, tornando-se progressivamente apta ao autodeterminismo e à responsabilidade por suas ações. Esse desenvolvimento evolui até os 14 anos, quando se consolidam o caráter, o comportamento e a plenitude fisiológica (Meneghetti, 2013, p. 30-31).

O capítulo XI da primeira parte da obra *Pedagogia Ontopsicológica* aborda especificamente como deve ocorrer a educação do jovem nesse estágio. Para Meneghetti (2019), trata-se de um período de metabolização do social, no qual o indivíduo assimila elementos culturais, familiares e institucionais, integrando-os à própria estrutura psíquica. A criança aprende por meio da experiência direta, do hábito e da observação dos comportamentos dos adultos de referência. Nesse contexto, Meneghetti (2019, p. 73) observa que “a criança pode tender a fugir de casa ou escolher amizades completamente diferentes dos familiares”, o que expressa o movimento natural de diferenciação e autonomia do Eu.

Além disso, há uma tendência nessa fase de busca pela religiosidade e pela transcendência, entendidas não como adesão a doutrinas institucionais, mas como uma necessidade inata de expansão e superação de si mesma. Essa busca emerge como um impulso de afirmação do Eu em direção a algo superior, marcado pela curiosidade, pela admiração e pela procura de sentido existencial. Diante disso, o educador deve evitar tanto o dogmatismo quanto o vazio de significado, conduzindo o processo educativo com base na coerência ética,

em experiências concretas e no testemunho de vida autêntico. Como sintetiza Meneghetti (2019, p. 73), “educa-se quando se age e se verbaliza por como se age”.

No capítulo V da terceira parte da mesma obra, Meneghetti (2019, p. 215-229) adverte sobre diversos fatores socioculturais que podem desviar o jovem de seu projeto de natureza. Um dos pontos destacados é o uso excessivo de celulares, que pode induzir o indivíduo a uma memética contrária à própria natureza, isto é, à assimilação de modelos estereotipados e antiéticos que afastam o sujeito de sua autenticidade. De modo semelhante, certos tipos de música podem instaurar padrões de comportamento e percepção que reforçam tais desvios, do mesmo modo que a cultura de massa instrumentalizada pelo mercado, cuja finalidade é essencialmente comercial e não formativa. Meneghetti (2019) também critica o hiperassistencialismo aos jovens promovido por determinadas nações, que acaba por enfraquecer a autonomia e a responsabilidade individual, podendo, inclusive, punir adultos que mantêm contato com as crianças.

Desse modo, podemos propor temas a serem desenvolvidos em cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, da seguinte forma:

6º Ano — Constituição do sujeito e iniciação à leitura do real

O sexto ano do Ensino Fundamental representa uma etapa decisiva no processo formativo, caracterizada pela transição da infância para a pré-adolescência, período no qual se intensifica a estruturação da consciência reflexiva e a inserção do sujeito em sistemas sociais mais complexos. À luz da Pedagogia Ontopsicológica, conforme proposta por Antonio Meneghetti, esta fase deve ser compreendida como o momento inaugural da individuação consciente, no qual o educando começa a diferenciar-se criticamente do ambiente e a construir uma relação mais autônoma com a realidade.

Nesse sentido, este eixo formativo não se limita a uma adaptação funcional ao contexto escolar, mas propõe a superação de uma lógica meramente instrucional, orientando-se para a formação integral do sujeito. Tal perspectiva dialoga com as potencialidades do componente PV, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e da consciência crítica, ao mesmo tempo em que se contrapõe às tendências reducionistas de caráter utilitarista e tecnicista identificadas na literatura recente.

O objetivo central desta etapa consiste em iniciar o processo de autoconhecimento e inserção lúcida no real, favorecendo a emergência de um sujeito capaz de perceber, interpretar e agir no mundo a partir de critérios internos de coerência e responsabilidade. Trata-se de

deslocar o foco da adaptação passiva para a presença consciente, na qual o estudante começa a reconhecer-se como agente de sua própria experiência.

A organização dos conteúdos fundamenta-se em categorias centrais da Ontopsicologia, articuladas como dimensões progressivas da formação da consciência:

(i) Metanoia: a metanoia, entendida como transformação do modo de perceber, constitui o ponto de partida do processo educativo. No contexto do sexto ano, ela se traduz na aprendizagem da distinção entre dado objetivo e interpretação subjetiva, permitindo ao estudante desenvolver uma percepção menos condicionada por estereótipos sociais, emocionais ou midiáticos.

Do ponto de vista pedagógico, essa dimensão implica a criação de situações didáticas que estimulem a observação direta, a descrição rigorosa da realidade e a suspensão de juízos automáticos. Trata-se de uma educação do olhar, na qual o aluno é conduzido a “ver com os próprios olhos”, iniciando o processo de desalienação perceptiva.

(ii) Impacto histórico-existencial: a dimensão histórico-existencial refere-se à necessidade de o sujeito reconhecer-se como resultado e agente de uma trajetória concreta. Nesse sentido, o trabalho com a história pessoal, familiar e comunitária permite ao estudante situar-se no tempo e no espaço, compreendendo-se como parte de uma continuidade existencial.

Essa abordagem evita tanto o psicologismo quanto o determinismo social, ao propor uma leitura integrada da identidade como processo dinâmico, no qual o indivíduo é simultaneamente condicionado e capaz de escolha. Assim, promove-se a formação de uma consciência que reconhece suas raízes, mas não se limita a elas.

(iii) Metabolização geral: a metabolização geral diz respeito à capacidade de o sujeito selecionar, assimilar e transformar as experiências provenientes do ambiente — sejam elas culturais, relacionais ou informacionais. No sexto ano, essa competência começa a ser desenvolvida por meio da reflexão sobre escolhas cotidianas, hábitos e influências.

Do ponto de vista pedagógico, trata-se de introduzir o estudante a uma ética da seleção, na qual ele aprende a distinguir aquilo que contribui para seu crescimento daquilo que o fragiliza. Essa dimensão é particularmente relevante no contexto contemporâneo, marcado pela hiperexposição a estímulos e informações, exigindo do sujeito uma postura ativa de filtragem e integração.

(iv) Intencionalidade específica: a intencionalidade específica refere-se à capacidade de orientar a própria ação segundo finalidades claras e coerentes. No âmbito do sexto ano,

essa dimensão se manifesta na aprendizagem da organização pessoal, da gestão do tempo e do cumprimento de responsabilidades.

Mais do que desenvolver habilidades instrumentais, o objetivo é introduzir o estudante na compreensão de que toda ação possui uma direção e um sentido. Assim, a organização cotidiana deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser entendida como expressão de uma consciência orientada, que reconhece a relação entre intenção, ação e resultado.

(v) Tomada de poder: a tomada de poder, na perspectiva ontopsicológica, não se confunde com dominação, mas refere-se à capacidade funcional de o sujeito afirmar-se no mundo de modo eficaz e responsável. No sexto ano, essa dimensão se expressa no desenvolvimento da comunicação, da participação e da segurança na expressão de ideias.

Pedagogicamente, implica criar espaços de fala, escuta e interação, nos quais o estudante possa experimentar sua presença social de forma progressiva. Trata-se de favorecer a emergência de um Eu que não se anula diante do coletivo, mas que também não se impõe de forma arbitrária, construindo relações baseadas na reciprocidade e no respeito.

(vi) Autenticidade criativa: a autenticidade criativa constitui uma dimensão essencial da formação ontopsicológica, pois corresponde à capacidade de o sujeito expressar sua singularidade sem submeter-se à lógica da imitação massiva. No sexto ano, essa dimensão pode ser desenvolvida por meio de atividades artísticas, narrativas e expressivas.

O foco não está na técnica ou no desempenho estético, mas na possibilidade de o estudante reconhecer e manifestar conteúdos próprios, iniciando o processo de diferenciação entre o que é genuíno e o que é reprodução. Assim, a criatividade é compreendida como um ato de afirmação do ser, e não apenas como habilidade.

(vii) Contemplação edênica: a contemplação edênica refere-se à capacidade de perceber o valor intrínseco da realidade, especialmente por meio da experiência do belo, do silêncio e da natureza. Essa dimensão desempenha um papel fundamental na reeducação da sensibilidade, frequentemente comprometida por estímulos excessivos e superficiais.

No contexto escolar, isso implica a introdução de práticas de atenção, observação e fruição estética, que permitam ao estudante experimentar uma relação mais profunda e significativa com o mundo. Trata-se de recuperar a dimensão contemplativa da existência, como base para uma ação mais consciente e equilibrada.

A proposta para o sexto ano configura-se como uma pedagogia da emergência da consciência, na qual o estudante inicia o processo de diferenciação entre si e o ambiente, desenvolvendo as bases para uma relação autônoma com a realidade. Ao articular metanoia, identidade histórico-existencial, critérios de escolha, intencionalidade, afirmação do Eu,

criatividade e contemplação, constrói-se um percurso formativo que supera tanto a adaptação acrítica quanto a instrumentalização do ensino.

Dessa forma, o processo educativo deixa de ser centrado na transmissão de conteúdos e passa a orientar-se pela formação de um sujeito capaz de ver, compreender e agir no mundo com coerência interna, inaugurando aquilo que se pode denominar, em termos ontopsicológicos, como uma autêntica pedagogia do “ver”.

7º Ano — Diferenciação, autoconhecimento e intencionalidade consciente

O sétimo ano do Ensino Fundamental configura-se como uma etapa de aprofundamento do processo iniciado no sexto ano, na qual o sujeito, já parcialmente situado na realidade, passa a desenvolver uma consciência mais diferenciada de si mesmo. Trata-se de um momento em que emergem, com maior intensidade, questões relativas à identidade, pertencimento, reconhecimento e autonomia, exigindo uma mediação pedagógica que vá além da adaptação social e promova a consolidação de um Eu mais consciente e estruturado.

Tendo em vista a Pedagogia Ontopsicológica, esta fase corresponde a um avanço no processo de individuação, no qual o estudante começa a confrontar as influências externas — culturais, midiáticas e grupais — com sua própria interioridade. Nesse sentido, o eixo formativo “Construção do Eu” propõe a passagem de uma consciência inicial do real para uma consciência reflexiva sobre si, marcada pela capacidade de discernimento, escolha e direção pessoal.

Essa etapa dialoga diretamente com as potencialidades do PV, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do autoconhecimento, da autonomia e da capacidade de planejamento. Ao mesmo tempo, constitui uma resposta crítica às fragilidades apontadas na análise FOFA, ao evitar a redução do sujeito a uma lógica de desempenho individual ou adaptação a expectativas externas, reafirmando a centralidade da formação ontológica.

O objetivo central do sétimo ano consiste em desenvolver o autoconhecimento e a capacidade de discernimento, possibilitando ao estudante reconhecer suas próprias forças, limites, interesses e possibilidades, e iniciar a construção de uma intencionalidade pessoal coerente. Trata-se de favorecer a emergência de um sujeito que não apenas percebe o real, mas que também se percebe no real, sendo capaz de orientar suas escolhas com base em critérios internos.

A organização dos conteúdos mantém continuidade com o sexto ano, porém com maior nível de complexidade e interiorização, refletindo o amadurecimento progressivo da consciência:

(i) Metanoia: se no sexto ano a metanoia está associada à aprendizagem da percepção objetiva, no sétimo ano ela avança para uma dimensão crítica, voltada à análise das representações sociais que influenciam a construção da identidade. O estudante é convidado a questionar imagens pré-fabricadas de sucesso, beleza, comportamento e pertencimento, frequentemente difundidas por mídias e grupos sociais.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica trabalhar com a análise de discursos, imagens e narrativas, promovendo a distinção entre aquilo que é imposto externamente e aquilo que corresponde à experiência real do sujeito. Trata-se de uma metanoia identitária, na qual o aluno começa a diferenciar o “eu social” do “eu autêntico”.

(ii) Impacto histórico-existencial: a dimensão se amplia, passando da história pessoal para a compreensão das grandes narrativas humanas — cultura, poder, liberdade e ética. O estudante é introduzido à ideia de que a história não é apenas um conjunto de fatos, mas um campo de tensões e escolhas, no qual diferentes modelos de humanidade foram construídos.

Essa abordagem permite que o aluno compreenda que sua própria vida está inserida em um contexto histórico mais amplo, e que suas escolhas participam dessa continuidade. Assim, promove-se uma consciência histórica que não é passiva, mas ativa e interpretativa, capaz de identificar possibilidades de ação no presente.

(iii) Metabolização geral: no sétimo ano, esta etapa ganha centralidade, especialmente diante da intensificação das relações sociais e do consumo cultural típico da pré-adolescência. O estudante passa a ser confrontado com múltiplas influências — amizades, redes sociais, padrões de comportamento — exigindo o desenvolvimento de critérios mais elaborados de seleção.

Pedagogicamente, essa dimensão envolve a análise das consequências das escolhas, a reflexão sobre hábitos e a construção de uma autonomia progressiva. O objetivo é que o estudante aprenda a posicionar-se diante do mundo, não por oposição reativa, mas por escolha consciente, orientada pelo que favorece seu crescimento.

(iv) Intencionalidade específica: introduzida no sexto ano como organização básica, assume no sétimo ano uma dimensão mais estratégica. O estudante é incentivado a estabelecer objetivos, planejar ações e avaliar resultados, desenvolvendo uma relação mais consciente com o tempo e com suas próprias decisões.

Essa dimensão não deve ser confundida com uma lógica produtivista ou meritocrática. Ao contrário, trata-se de formar a capacidade de agir com sentido, compreendendo que cada escolha implica uma direção existencial. Assim, o planejamento torna-se um instrumento de coerência entre intenção e ação, e não apenas de desempenho.

(v) Tomada de poder: nesta etapa, evolui para a capacidade de influenciar e participar ativamente do grupo. O estudante começa a experimentar formas iniciais de liderança, comunicação e cooperação, aprendendo a articular suas ideias e a considerar o outro.

Do ponto de vista ontopsicológico, essa dimensão é fundamental para evitar tanto a submissão quanto a imposição, promovendo um equilíbrio entre afirmação pessoal e responsabilidade social. A liderança é compreendida como função, e não como status, sendo orientada pela utilidade e pela coerência.

(vi) Autenticidade criativa: no sexto ano se manifesta como expressão espontânea, passa no sétimo ano a assumir uma forma mais estruturada, por meio da elaboração de projetos pessoais. O estudante é incentivado a transformar interesses e ideias em produções concretas, desenvolvendo sua capacidade de criação e realização.

Essa dimensão contribui para a consolidação da identidade, ao permitir que o aluno reconheça e valorize suas próprias iniciativas. A criatividade, nesse contexto, não é apenas estética, mas também existencial, configurando-se como um meio de dar forma ao próprio ser no mundo.

(vii) Contemplação edênica: iniciada no sexto ano como experiência de silêncio e observação, aprofunda-se no sétimo ano por meio do desenvolvimento de uma sensibilidade estética mais refinada. O estudante é convidado a perceber o valor do belo, do harmônico e do significativo, tanto na natureza quanto nas produções humanas.

Essa dimensão contribui para a formação de um senso de medida e equilíbrio, fundamentais para a construção de uma subjetividade não fragmentada. Ao educar a sensibilidade, promove-se uma relação mais qualitativa com a realidade, que sustenta escolhas mais conscientes e coerentes.

O sétimo ano configura-se, portanto, como uma etapa de consolidação da identidade e desenvolvimento do discernimento, na qual o estudante aprofunda sua relação consigo mesmo e com o mundo. Ao integrar metanoia crítica, consciência histórica, critérios de escolha, intencionalidade, liderança, criatividade e contemplação, a proposta pedagógica orienta-se para a formação de um sujeito capaz de reconhecer-se como centro de decisão e ação.

Dessa forma, o processo educativo avança de uma pedagogia do “ver”, característica do sexto ano, para uma pedagogia do “escolher com consciência”, na qual o estudante começa a assumir, ainda que de modo inicial, a responsabilidade por sua própria trajetória.

Tal abordagem contribui para ressignificar o PV como um espaço de formação ontológica, superando reducionismos instrumentais e reafirmando a educação como processo de construção do ser em sua totalidade.

8º Ano — Da interioridade à ação no mundo

O oitavo ano do Ensino Fundamental configura-se como uma etapa de aprofundamento da consciência, na qual o sujeito, já dotado de um nível inicial de autoconhecimento e discernimento, passa a confrontar-se de maneira mais direta com a realidade social, histórica e cultural. Trata-se de um momento em que emergem, com maior clareza, as contradições do mundo — desigualdades, conflitos, estruturas de poder — exigindo do estudante não apenas compreensão, mas também posicionamento.

Em conformidade com a Pedagogia Ontopsicológica, essa fase corresponde à transição da consciência individual para uma consciência ético-social, na qual o sujeito é chamado a integrar sua identidade pessoal com sua função no coletivo. Não se trata de subordinar o indivíduo ao social, mas de compreender que a realização do Em Si ôntico implica uma atuação responsável e funcional no mundo.

Nesse sentido, o eixo formativo do 8º ano propõe a superação de duas tendências problemáticas frequentemente identificadas no componente PV: (i) a redução da formação à lógica individualista e meritocrática; e (ii) a despolitização do sujeito, que passa a interpretar sua trajetória como desconectada das condições estruturais. A proposta ontopsicológica, ao contrário, busca formar um sujeito capaz de ler criticamente a realidade e agir sobre ela com coerência interna.

O objetivo central desta etapa consiste em desenvolver a consciência ética e a capacidade de intervenção responsável no mundo, possibilitando ao estudante compreender as dinâmicas sociais e posicionar-se de forma ativa, crítica e construtiva. Trata-se de promover a passagem do “eu que escolhe” (7º ano) para o “eu que responde e transforma”, articulando liberdade pessoal e responsabilidade coletiva.

Os conteúdos mantêm continuidade com os anos anteriores, mas assumem uma dimensão mais crítica, relacional e operativa, refletindo o amadurecimento da consciência e a ampliação do campo de ação do sujeito:

(i) Metanoia: no oitavo ano, alcança um nível mais complexo, voltado ao desvelamento das estruturas que organizam a realidade social. O estudante é convidado a reconhecer que muitas das representações do mundo — sobre sucesso, justiça, trabalho, consumo — são mediadas por ideologias, interesses e narrativas históricas.

Pedagogicamente, essa dimensão implica o desenvolvimento de uma leitura crítica de mídias, discursos e instituições, permitindo ao aluno distinguir entre aparência e essência.

Trata-se de uma metanoia social, na qual o sujeito começa a perceber os mecanismos que influenciam sua visão de mundo, ampliando sua autonomia cognitiva.

(ii) Impacto histórico-existencial: aprofunda-se na análise das estruturas sociais contemporâneas, como desigualdades, formas de organização do trabalho, relações de poder e dinâmicas culturais. O estudante é conduzido a compreender que sua existência não se dá em um vazio, mas em um contexto histórico específico, marcado por tensões e possibilidades.

Essa abordagem evita tanto a naturalização das desigualdades quanto a vitimização do sujeito, ao propor uma leitura dialética da realidade: o indivíduo é condicionado, mas também é capaz de ação. Assim, promove-se a formação de uma consciência que reconhece limites estruturais, mas que também identifica espaços de intervenção.

(iii) Metabolização geral: nesta etapa, ultrapassa o âmbito individual e passa a incluir a relação do sujeito com a cultura, a informação e os sistemas sociais. O estudante é incentivado a refletir sobre os valores que orientam suas escolhas, bem como sobre o impacto dessas escolhas no coletivo.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica trabalhar com dilemas éticos, análise de situações reais e reflexão sobre consequências individuais e sociais. O objetivo é desenvolver uma ética da responsabilidade, na qual o sujeito seleciona e assimila aquilo que não apenas o favorece, mas que também contribui para o bem comum.

(iv) Intencionalidade específica: assume, no oitavo ano, uma dimensão projetual voltada à intervenção na realidade. O estudante é incentivado a identificar problemas em seu contexto (escola, comunidade, meio ambiente) e a planejar ações que possam contribuir para sua transformação.

Essa dimensão articula teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Ao planejar e executar projetos, o aluno desenvolve a capacidade de agir com finalidade, compreendendo que sua ação pode produzir efeitos concretos no mundo. Trata-se de uma educação para a ação consciente.

(v) Tomada de poder: evolui para o exercício do protagonismo social, no qual o estudante passa a participar de espaços coletivos de decisão e representação. Essa dimensão envolve o desenvolvimento de habilidades de argumentação, escuta, negociação e cooperação.

Na perspectiva ontopsicológica, o poder é entendido como função, ou seja, como capacidade de atuar de modo eficaz em um determinado contexto. Assim, a participação não é meramente formal, mas orientada pela utilidade e pela responsabilidade. O estudante aprende que exercer poder implica responder pelas consequências de suas ações.

(vi) Autenticidade criativa: no oitavo ano, assume uma dimensão aplicada, voltada à produção de soluções para problemas reais. O estudante é incentivado a desenvolver projetos interdisciplinares que articulem conhecimento, criatividade e compromisso social.

Essa abordagem rompe com a lógica reprodutiva do ensino, ao valorizar a capacidade de criação e inovação. A criatividade deixa de ser apenas expressão subjetiva e passa a ser instrumento de transformação, permitindo ao sujeito dar respostas originais às demandas do contexto.

(vii) Contemplação edênica: nesta etapa, desempenha um papel fundamental ao oferecer um fundamento qualitativo para a ação. Ao desenvolver a sensibilidade para o belo, o harmônico e o essencial, o estudante constrói um critério interno que orienta suas escolhas e intervenções.

Essa dimensão impede que a ação se torne meramente técnica ou instrumental, ao reconectá-la com valores mais profundos. Assim, a contemplação não se opõe à ação, mas a qualifica, garantindo que ela seja coerente com uma visão de mundo mais ampla e integrada.

O oitavo ano configura-se como a etapa em que o sujeito realiza a passagem da interioridade para a ação ética no mundo, integrando autoconhecimento, discernimento e responsabilidade social. Ao articular metanoia crítica, consciência histórica, ética da seleção, intencionalidade projetual, protagonismo, criatividade aplicada e contemplação, a proposta pedagógica forma um sujeito capaz de ler a realidade em profundidade e atuar sobre ela de maneira consciente e coerente.

Dessa forma, o processo educativo avança de uma pedagogia do “ver” (6º ano) e do “escolher” (7º ano) para uma pedagogia do “agir com responsabilidade”, na qual o estudante começa a assumir seu papel como agente transformador no contexto social.

Essa abordagem ressignifica o PV como espaço de formação ético-política e ontológica, superando tanto o individualismo meritocrático quanto a despolitização, e reafirmando a educação como prática de liberdade orientada pela realização do ser.

9º Ano — Síntese da consciência e realização do ser

O nono ano do Ensino Fundamental configura-se como a etapa culminante do percurso formativo iniciado no sexto ano, na qual o estudante é chamado a integrar os diferentes níveis de desenvolvimento da consciência — percepção do real, autoconhecimento, discernimento e responsabilidade social — em uma síntese existencial orientada à ação futura. Trata-se de um momento decisivo, marcado pela transição para o Ensino Médio e pela

intensificação das demandas relacionadas à escolha, à identidade e à inserção no mundo social e produtivo.

Em face da Pedagogia Ontopsicológica, essa fase corresponde ao início da consolidação da consciência vocacional, entendida não como uma escolha meramente profissional, mas como a capacidade de o sujeito reconhecer e realizar o próprio projeto de natureza (ESO) no contexto histórico em que está inserido. Nesse sentido, propõe-se superar tanto a visão tecnicista e linear de futuro quanto a lógica individualista e mercadológica frequentemente associada ao componente PV.

A proposta ontopsicológica reposiciona o PV como um espaço de formação ontológica e ética, no qual o estudante é conduzido a compreender que suas escolhas não se reduzem a decisões instrumentais, mas constituem expressões de sua identidade e de sua função no mundo. Assim, o foco desloca-se do “o que fazer” para o “quem ser e como agir”, integrando dimensão pessoal, social e histórica.

O objetivo central do nono ano consiste em consolidar a consciência de si e orientar o estudante à elaboração de um projeto de vida coerente com sua identidade, suas potencialidades e o contexto histórico-social, promovendo a capacidade de escolha responsável e de inserção consciente no mundo. Trata-se de formar um sujeito capaz de projetar, decidir e agir com sentido, reconhecendo sua vida como processo em construção.

Nesta etapa, os conteúdos assumem caráter sintético e integrador, articulando as dimensões desenvolvidas nos anos anteriores em uma perspectiva de futuro:

(i) Metanoia: no nono ano, atinge um nível de profundidade que envolve a revisão das crenças internalizadas ao longo da trajetória escolar e social. O estudante é convidado a questionar concepções naturalizadas de sucesso, felicidade, trabalho e realização, frequentemente marcadas por padrões externos e expectativas sociais.

Essa dimensão implica a construção de um olhar crítico sobre o futuro, no qual o sujeito deixa de reproduzir modelos pré-estabelecidos e passa a elaborar critérios próprios de sentido. Trata-se de uma metanoia existencial, que permite ao estudante redefinir suas referências e alinhar suas escolhas a uma compreensão mais autêntica de si.

(ii) Impacto histórico-existencial: assume, nesta etapa, um caráter prospectivo, voltado à compreensão do presente e de suas tendências. O estudante é incentivado a analisar o contexto contemporâneo — social, econômico, tecnológico e ambiental — e a refletir sobre seu papel nesse cenário.

Essa abordagem promove uma consciência situada, na qual o sujeito reconhece tanto as oportunidades quanto os desafios de seu tempo, evitando tanto o determinismo quanto o

idealismo abstrato. Assim, o projeto de vida deixa de ser uma construção individual isolada e passa a ser compreendido como resposta a um contexto histórico concreto.

(iii) Metabolização geral: no nono ano, assume um papel decisivo na definição das trajetórias futuras. O estudante é conduzido a desenvolver critérios mais elaborados para a escolha de caminhos acadêmicos, profissionais e relacionais, considerando não apenas interesses imediatos, mas também coerência interna e viabilidade contextual.

Essa dimensão contribui para superar tanto a indecisão quanto a adesão acrítica a expectativas externas, ao promover uma escolha fundamentada. Trata-se de formar a capacidade de selecionar caminhos que favoreçam a realização do sujeito e sua contribuição social, articulando desejo, competência e realidade.

(iv) Intencionalidade específica: culmina, nesta etapa, na elaboração de um projeto de vida estruturado, que articule objetivos de curto, médio e longo prazo. Esse projeto não deve ser entendido como um plano rígido, mas como uma orientação dinâmica, capaz de ser revisada à medida que o sujeito amadurece e o contexto se transforma.

Pedagogicamente, essa dimensão envolve a sistematização das aprendizagens anteriores, permitindo ao estudante organizar suas ideias, prioridades e estratégias. O projeto de vida, nesse sentido, torna-se um instrumento de orientação existencial, e não apenas um exercício formal.

(v) Tomada de poder: no nono ano, assume a forma de inserção progressiva do estudante em espaços sociais mais amplos, como o Ensino Médio, o mundo do trabalho e a vida comunitária. Essa dimensão envolve o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade e adaptação, sem perda da identidade.

Na perspectiva ontopsicológica, inserir-se no mundo não significa submeter-se a ele, mas encontrar formas de atuação coerentes com o próprio projeto de vida. Assim, o estudante é preparado para ocupar espaços de forma funcional, contribuindo com seu valor específico.

(vi) Autenticidade criativa: nesta etapa, manifesta-se na capacidade de o estudante propor soluções, ideias e caminhos originais, tanto para sua própria trajetória quanto para problemas do contexto em que está inserido. A criatividade assume, portanto, uma dimensão estratégica, articulando imaginação e realização.

Essa dimensão é fundamental para evitar a reprodução de trajetórias padronizadas, incentivando o estudante a construir um percurso singular. A criatividade torna-se, assim, um meio de realizar o próprio potencial em diálogo com o mundo.

(vii) Contemplação edênica: no nono ano, atinge sua dimensão mais ampla, relacionada à compreensão do sentido da vida e da unidade do ser. O estudante é convidado a refletir sobre questões existenciais mais profundas, como propósito, realização e contribuição.

Essa dimensão não se configura como um conteúdo abstrato, mas como fundamento para as escolhas e ações do sujeito. Ao integrar contemplação e ação, promove-se uma visão de vida na qual o fazer está alinhado ao ser, possibilitando uma experiência de maior coerência e plenitude.

O nono ano constitui a etapa de síntese e projeção da consciência, na qual o estudante integra percepção, identidade, discernimento e ação em um projeto de vida orientado pela realização de si e pela contribuição ao mundo. Ao articular metanoia existencial, consciência histórica, critérios de escolha, planejamento, inserção social, criatividade e contemplação, a proposta pedagógica forma um sujeito capaz de projetar sua trajetória com autonomia, responsabilidade e sentido.

Dessa forma, o percurso formativo desenvolvido ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental pode ser compreendido como uma progressão que vai: da pedagogia do ver (6º ano), à pedagogia do escolher (7º ano), à pedagogia do agir (8º ano), culminando na pedagogia do ser e realizar (9º ano).

Essa estrutura permite ressignificar o PV como um campo privilegiado de formação ontológica, superando reducionismos instrumentais e reafirmando a educação como processo de constituição do sujeito em sua integralidade — um sujeito capaz de ser, escolher, agir e realizar-se em consonância com sua natureza e com o contexto histórico em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que o componente PV, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular, configura-se como um campo de tensões no interior das políticas educacionais contemporâneas. Por um lado, apresenta potencialidades significativas para a promoção da formação integral, ao favorecer o protagonismo estudantil, o autoconhecimento, a autonomia e a construção de sentidos para a trajetória escolar. Por outro, revela fragilidades estruturais e epistemológicas, especialmente quando associado a uma lógica utilitarista, meritocrática e alinhada às demandas do mercado, o que pode resultar na redução do sujeito a uma dimensão instrumental e adaptativa.

Nesse contexto, a revisão da literatura permitiu identificar que parte das críticas dirigidas ao PV não se refere necessariamente ao seu objetivo formativo, mas à ausência de um referencial teórico consistente e antropológicamente fundamentado, capaz de orientar sua

implementação de modo coerente com a complexidade do desenvolvimento humano. A recorrência de abordagens pragmatistas, por vezes baseadas em discursos motivacionais ou em perspectivas desprovidas de rigor científico, contribui para o esvaziamento pedagógico do componente, favorecendo sua transformação em prática superficial, terapêutica ou meramente orientadora de escolhas profissionais.

Diante desse cenário, a Pedagogia Ontopsicológica, conforme desenvolvida por Antonio Meneghetti, apresenta-se como uma alternativa teórico-metodológica capaz de ressignificar o PV em sua intencionalidade formativa. Ao fundamentar-se na centralidade do ESO e na concepção do ser humano como projeto em realização, essa abordagem desloca o foco da adaptação externa para a formação da consciência, compreendida como capacidade de perceber, discernir, escolher e agir em coerência com a própria natureza.

A proposta curricular delineada neste estudo, estruturada para os anos finais do Ensino Fundamental, buscou traduzir esses princípios em um percurso formativo progressivo, articulado em quatro momentos: (i) o despertar da consciência (6º ano), centrado na aprendizagem da percepção do real; (ii) a construção do Eu (7º ano), orientada ao autoconhecimento e ao discernimento; (iii) a ética do ser (8º ano), voltada à responsabilidade e à ação no mundo; e (iv) o projeto de vida e vocação (9º ano), como síntese entre identidade, escolha e realização. Essa progressão evidencia que o PV pode constituir-se como um eixo estruturante do currículo, desde que orientado por uma lógica formativa que integre dimensão pessoal, social e histórica.

Ao incorporar categorias como metanoia, impacto histórico-existencial, metabolização geral, intencionalidade específica, tomada de poder, autenticidade criativa e contemplação edênica, a proposta curricular supera a dicotomia entre formação subjetiva e inserção social, promovendo uma educação que articula o desenvolvimento da interioridade com a ação responsável no mundo. Nessa perspectiva, responde às críticas dirigidas ao Projeto de Vida enquanto instrumento de difusão da racionalidade neoliberal, ao deslocar o conceito de sucesso de uma lógica centrada no desempenho individual e na competitividade para uma concepção de realização ontológica associada à responsabilidade social. O sujeito deixa de ser concebido como um mero "empreendedor de si mesmo" e passa a ser compreendido como protagonista consciente de seu próprio projeto de natureza, capaz de realizar-se autenticamente e de contribuir para o bem comum.

Essa compreensão encontra respaldo na concepção de dignidade da pessoa humana proposta por Santos (2015), segundo a qual a dignidade possui uma dupla dimensão: uma ontológica, inerente à própria existência do ser humano, e outra histórico-social, que exige a

garantia de condições materiais, culturais e institucionais adequadas para o pleno desenvolvimento da pessoa. Com base nesse entendimento, o autor propõe uma economia humanista, orientada pela reconfiguração da finalidade da acumulação de capital. Nessa perspectiva, a produção de riqueza econômica deve estar articulada à geração de riqueza social, existencial e cultural, promovendo o desenvolvimento integral das pessoas e das comunidades (Santos, 2015). Dessa forma, a ementa proposta aproxima o componente curricular Projeto de Vida de uma perspectiva educativa que reconhece a singularidade do sujeito sem desconsiderar sua inserção histórica e sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais humana.

Além disso, ao reconhecer as condições históricas e sociais que atravessam a vida dos estudantes, a abordagem ontopsicológica evita tanto a naturalização das desigualdades quanto a transferência exclusiva de responsabilidade para o indivíduo, propondo uma leitura mais complexa e dialética da realidade. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida deixa de configurar-se como um dispositivo de responsabilização individual para constituir-se em um espaço de formação crítica, ética e política, no qual o estudante é preparado para compreender, interpretar e intervir na realidade de maneira consciente e socialmente responsável.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações desta investigação. Trata-se de um estudo de natureza predominantemente teórica e propositiva, desenvolvido a partir da metodologia *Design Science Research* (DSR), cujo produto consiste na elaboração de um artefato curricular materializado em uma ementa para o componente Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora a proposta tenha sido construída com base em ampla revisão da literatura, na análise documental da legislação educacional e nos fundamentos da Pedagogia Ontopsicológica, sua eficácia pedagógica ainda não foi submetida à validação empírica em contexto escolar. Dessa forma, os resultados apresentados devem ser compreendidos como uma contribuição inicial ao debate curricular, não permitindo, neste momento, inferências acerca de sua efetividade sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras avancem para as etapas subsequentes do ciclo da DSR, especialmente no que se refere à avaliação, conclusão e comunicação do artefato em ambientes educacionais reais. A realização de projetos-piloto em escolas públicas e privadas poderá fornecer evidências acerca da aplicabilidade da ementa, de sua aceitação por professores e estudantes, bem como de seu potencial para promover aspectos relacionados ao autoconhecimento, à autonomia, à responsabilidade, ao protagonismo e ao desenvolvimento integral. Estudos de abordagem qualitativa, quantitativa ou mista poderão, ainda, comparar diferentes modelos curriculares de Projeto de Vida,

investigar processos de formação docente e analisar os impactos da proposta sobre indicadores como engajamento escolar, permanência, clima institucional e desenvolvimento socioemocional.

Também se mostra relevante aprofundar a articulação entre a Pedagogia Ontopsicológica e outras perspectivas contemporâneas da educação, ampliando o diálogo interdisciplinar com áreas como Filosofia da Educação, Psicologia, Neurociências e Sociologia. Tal movimento poderá contribuir tanto para o fortalecimento dos fundamentos epistemológicos da proposta quanto para sua adaptação a diferentes contextos educacionais e realidades socioculturais.

Conclui-se, portanto, que este estudo alcança seu objetivo ao elaborar uma proposta de ementa para o componente curricular Projeto de Vida fundamentada na Pedagogia Ontopsicológica, oferecendo um referencial teórico-metodológico capaz de responder a parte das lacunas identificadas na literatura especializada. Ao deslocar o eixo da formação de uma racionalidade predominantemente instrumental para uma perspectiva ontológica, ética e humanista, a proposta amplia as possibilidades de compreensão do Projeto de Vida como componente curricular voltado à formação integral dos estudantes. Embora sua efetividade ainda dependa de validação empírica, o artefato desenvolvido constitui uma contribuição original para o campo do currículo, podendo servir como base para futuras pesquisas, aperfeiçoamentos metodológicos e experiências pedagógicas. Em última instância, reafirma-se a educação como espaço privilegiado para a formação de sujeitos conscientes de si, comprometidos com o desenvolvimento de suas potencialidades e capazes de atuar de forma criativa, responsável e socialmente comprometida na construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide et al. A implantação da disciplina projetos de vida em dois estados brasileiros. **Olhares & Trilhas, Uberlândia**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2022.

BARRETO, Leocádio Bibiano; NOVAES, Diva Valério. Juventude, projeto de vida no ensino médio e estatuto da juventude: aproximações possíveis e fundamentais. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 17, n.7, p. e8400. 2024.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 66, p. 975-996, 2018.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27011-27011, 2022.

BERTOGLIO, Maísa Paranhos. O Mundo Virtual e a Perda do Critério Organísmico no Adolescente: Contribuições da Ontopsicologia e da Pedagogia Ontopsicológica para a Formação Humana na Era Digital. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 6, n. 09, p. 109-122, 2026.

BRAGGIO, Ana Karine; PRICLADNITZKY, Pedro Falcão. Fundamentos filosóficos para o componente curricular projeto de vida. **Alamedas**, v. 11, n. 3, p. 133-154, 2023.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023041-e023041, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no 2, de 13 de novembro de 2024**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 48, 14 nov. 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rc eb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2025.

CANGELOSI, Annalisa. Jogando e competindo com Carreira e Estilo de Vida I. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 4, n. 5, p. 121-130, 2024.

CANGELOSI, Annalisa. Quando o estudante acredita ser superior ao docente. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 1, n. 1, p. 07-21, 2021.

CAROTENUTO, Margherita. **A Paideia Ôntica**: dos Sumérios a Meneghetti. Recanto Maestro - São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

CÉSAR, Janaína Mariano et al. Projeto de Vida na educação: problematizando a relação com o futuro. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

CHAVES, Priscila Monteiro; FORMIGHERI FUÁ DE LIMA, Guilherme Luiz. Instituto iungo e a juventude no ensino médio: ‘projeção da vida’ subordinada ao capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 14(2), 545–576. 2022.

COSTA, Wyllamy Samuel da; SILVA, Francisco Vieira da. A dimensão do autoconhecimento em livros didáticos de projeto de vida do novo ensino médio: vestígios da racionalidade neoliberal. **Revista Pedagógica**, v. 26, p. e8090, 2024.

DA SILVA, Márcio Eustáquio Pereira; SANTOS, Carolina Rodrigues; MELLO FILHO, José Roberto de. A química dos derivados de petróleo e às dimensões do projeto de vida: temática de aprofundamento no itinerário formativo de ciências da natureza. **Revista Foco**, v. 16, n. 11, p. e3632-e3632, 2023.

DE ARAÚJO, Micilane Pereira. Projeto de Vida e a construção discursiva do sujeito do mérito. **Revista Investigações**, v. 36, n. 2, p. 1-23, 2023.

DE PAULA, Karollyne Sarmento; BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. Projetos de vida e cidadania: tessituras curriculares no Novo Ensino Médio. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO A PESQUISA, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO, 2021, Itabuna. **Anais do 7º Congresso de Iniciação a Pesquisa, Criação e Inovação - 2021**. Itabuna: UFSB, 2023. p. 38.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Humanismo**. 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/humanismo>. Acesso em: 20 jul. 2026.

DO AMARAL, Amanda Hebling. “Projeto de Vida”: o fim e o meio do Programa Inova Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 18, p. e94277. 2024.

EMERIM, Marcos Elias; FAÉ, Janaína Scopel; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Juventudes contemporâneas e os desafios da educação, trabalho e cultura. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 01-18, 2021.

FERNANDES, Mayara Oliveira; MONTE, Alex Viana Ramos. A ideologia neoliberal na educação: Um caminho para a formação do Ser-Humano Empresa. **Pensata**, v. 11, n. 1, 2022.

FERREIRA, João Roberto Resende; DA SILVA, Cláudio José. Novo ensino médio e projeto de vida: libertação ou adaptação?. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 11, p. 5512-5531, 2023.

FLECK DA SILVA, Bruno. Educar A Quem? A Visão Antropológica Como Elemento Subjacente Ao Ato Educativo Na Pedagogia Ontopsicológica. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 5, n. 08, p. 70-76, 2025.

GALLO, Silvia Pizzano; SPANHOL, Carmen Ivanete D'Agostini. La Pedagogía Ontopsicológica en interrelación con las nuevas pedagogías del siglo XXI como innovación para la educación personalizada. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 2, n. 2, p. 101-134, 2022.

GALLO, Silvia Pizzano. Familia y protagonismo responsable del niño para el logro de la autonomía. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 2, n. 2, p. 91-100, 2022.

GEHRKE, Augusto Roberto; SCHAEFER, Ricardo. A aplicação da Pedagogia Ontopsicológica no desenvolvimento profissional dos jovens. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, v. 7, n. 11, p. 05-22, 2017.

GIBBONS, Michael *et al.* **The new production of knowledge**: The dynamics of science and research in contemporary societies. 1994.

GOOGLE. **Gemini**. Modelo de inteligência artificial generativa. Versão 1.5. 2026. Disponível em: <http://gemini.google.com/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Políticas de obliteração do ensino de filosofia: uma narrativa sobre escombros filosóficos. **Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo**, p. e13/1-20, 2021.

HEVNER, Alan R. *et al.* Design science in information systems research. **MIS quarterly**, p. 75-105, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. Organização Catarina Possenti Sette, Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

KRAEMER, Celso; OECHSLER, Fábio Richard. Analítica existencial e Projeto de Vida em Santa Catarina. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14326-e14326, 2023.

LACERDA, Daniel Pacheco *et al.* Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção. **Gestão & produção**, v. 20, p. 741-761, 2013.

LEITE, Lohana Oliveira; VIANA, Paloma Lima; SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. Orientação profissional: relato de experiência com alunos da 3ª série do Ensino Médio. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 9, n. 1, p. e13689; 1-15, 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. e11191, 2024.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, p. e55/1-23, 2022.

MANFRÉ, Ademir Henrique. A racionalidade pedagógica empreendedora no direcionamento das formas de governo de si. **Educação**, p. e60/1-27, 2024.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Empreendendo desde a infância: formas de governar a vida?. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50: e11614, 2023.

MARCH, Salvatore T.; SMITH, Gerald F. Design and natural science research on information technology. **Decision support systems**, v. 15, n. 4, p. 251-266, 1995.

MENEGHETTI, Antonio. **Do Humanismo Histórico ao Humanismo Perene**. Recanto Maestro - Restinga Seca: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, Antonio. **Manual de Ontopsicologia**. 4ª ed. Recanto Maestro - São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária, 2022

MENEGHETTI, Antonio. **Os Jovens e a Ética Ôntica**. Recanto Maestro - São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

MENEGHETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica**. 6ª ed. Recanto Maestro - São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária, 2019.

MUELLER, Rafael Rodrigo; FONTANELLA, Juciléia. O projeto de vida como componente do currículo base do ensino médio no território catarinense: análise dos seus limites e das suas possibilidades. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 2, 2024.

NERY DOS SANTOS, Emina Márcia; SOUSA, Clarilza Prado de; BEN ALAYA, Dorra. Apresentação-Políticas Públicas Educacionais e Projeto de Vida para o Ensino Médio. **Revista Exitus**, v. 14, p. e024037-e024037, 2024.

OLIVEIRA, José Luis de; SOUSA, Clariza Prado de; ENS, Romilda Teodora. Posso escolher meu futuro? A reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 84, p. 26-39, 2025.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; FERREIRA, Camila Aparecida. Currículo escolar e a organização do ensino: BNCC e o componente curricular projeto de vida. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, 2024.

OPENAI. **ChatGPT (GPT-4o)**. Modelo de linguagem baseado em inteligência artificial. 2026. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

PAIVA, Alessandra; WANDERCIL, Marco; GARCIA, Paulo Sérgio. Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: um estudo sobre critérios de avaliação. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 33, n. 3, p. 357-380, 2024.

PAVI, Daiane Elise; BATISTELLA, Gerson; GABRIEL, Naidi Carmen. Projeto De Vida No Novo Ensino Médio: Possibilidades E Desafios. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 5, p. e4057-e4057, 2024.

PEFFERS, Ken *et al.* A design science research methodology for information systems research. **Journal of management information systems**, v. 24, n. 3, p. 45-77, 2007.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos; NERY DOS SANTOS, Emina Márcia Nery dos; BEN ALAYA, Dorra. Ensino médio, projeto de vida e direitos humanos em distintos contextos escolares do Pará. **Revista Exitus**, v. 14, n.1, p. e024043, 2024.

PIRES, Daniela de Oliveira; BARBOSA, Renata Peres. O capitalismo na era digital e os processos de privatização da educação: análise da reforma do ensino médio e do componente curricular projeto de vida. **Revista Exitus**, v. 14, n.1, e024040, 2024.

PUJOL, Raul. Voltado ao ensino médio, Colégio Antonio Meneghetti será inaugurado em 2027. **Santa Maria 24 Horas**. 2025. Disponível em: <https://santamaria24horas.com.br/2025/05/23/voltado-ao-ensino-medio-colegio-antonio-meneghetti-sera-inaugurado-em-2027/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

REIS, Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes; LOPES, Roseli Esquerdo. Projeto de vida e terapia ocupacional: alguns pressupostos e um mapeamento para encontros. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 32, p. e3820, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Caderno de Componentes Obrigatórios**. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2024a. Disponível em: LINK. Acesso em: 13 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Diálogos 2025**. Porto Alegre, 2025a. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Page/portalseduc/Dialogos-2025>. Acesso em: 13 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Portaria SEDUC/RS no 824/2024, de 14 de novembro de 2024**. Diário Oficial do Estado, Porto Alegre, RS, 14 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1166092>. Acesso em: 13 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, 2021. 540 p. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-e-m.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Fundamental**. Porto Alegre: SEDUC, 2018. 1379 p. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17175700-rcg-ef-completo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Caderno de Ementas do Ensino Fundamental**: ano letivo 2025. Porto Alegre, RS: SEDUC, 2025b.

RODRIGUES, Adriège Matias; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, p. 15–38. 2024.

RODRIGUES, Adriège; COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. “Promover o discurso do empreendedor de si”: sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de Vida. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2024.

ROSSATTO, Paula Savegnago; MORALES, Daniela dos Santos; GIORDANI, Estela Maris. Pedagogia Ontopsicológica na formação dos docentes do curso de Pedagogia da faculdade Antonio Meneghetti. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, v. 7, n. 11, p. 111-124, 2017.

RUVIARO, Amanda Roggia *et al.* Contribuições Prático-Pedagógicas À Recuperação Do Critério Organísmico Em Universitários. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 6, n. 09, p. 30-45, 2026.

SANCHEZ, Devair Gonçalves. Curta-metragem no componente curricular projeto de vida. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 20, n. 2, p. 50-62, 2021.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SANTOS, Rafael Padilha dos. **O princípio da dignidade da pessoa humana como regulador da economia no espaço transnacional**: uma proposta de economia humanista. 2015. 568f. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SANTOS, Wanderson Barbosa dos. A transformação da identidade docente no Novo ensino médio: professor ou orientador?. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 2, p. 295–316. 2024.

SCHAEFER, Ricardo; SILVA, Breno Prado da; WAZLAWICK, Patrícia. Desafios Contemporâneos E Soluções Inovadoras Da Antonio Meneghetti Faculdade Para A Formação Universitária De Jovens Da Geração Z. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 5, n. 08, p. 32-45, 2025.

SEABRA FÉLIX, Fernanda; ARAÚJO, Yzila Liziane Farias Maia de. Reflexões acerca de práticas pedagógicas voltadas para redução/prevenção a violências, aplicadas nas aulas do componente curricular Projeto de Vida. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

SILVA, Aílto Ramos da; MATOS, Cleide Carvalho de. Novo ensino médio: uma discussão sobre o Componente Curricular Projeto de Vida no currículo do Estado do Pará. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 6, e7758. 2024.

SILVA, Asenate Rodrigues e; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O projeto de vida no ensino médio: o que dizem os estudantes capixabas?. **Revista Educação e Emancipação**, v. 17, n. 3, p. 39–59. 2024.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da et al. Componente curricular projeto de vida: perspectivas de professoras da rede estadual de São Paulo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e262428, 2023.

SILVA, Cristiany de Moura Apolinário e; SOUZA, Irlanda das Graça Santos de; CARNEIRO, Lígia Dutra. Diário De Vida: Atividade Prática da Disciplina Projeto de Vida para a 1ª Série do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Tenente Coronel Cândido José Mariano – CPMV, Manaus - AM. **Revista Foco**, 17(3), e4569. 2024.

SILVA, Gidalti Guedes da; MATOS, Helen Carla Santos; BRITO, Renato de Oliveira. Projeto de vida no ensino fundamental: desafios de implementação. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, p. e28005-e28005, 2023.

SILVA JÚNIOR, José Solon da; CANGELOSI, Annalisa. Análise Ontopsicológica Do Pensamento De Sucesso Em Jovens De 11 A 18 Anos De Uma Escola Pública. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 5, n. 08, p. 77-94, 2025.

SILVEIRA, Laurem; CANGELOSI, Annalisa. A Identidade Como Ponto De Referência Para Escolhas Côngruas No Miricismo Cotidiano. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 4, n. 5, p. 24-33, 2024.

SIMON, Herbert A. **The Sciences of the Artificial**. 3ª ed. Cambridge: MIT Press, 1996.

SPANHOL, Carmen Ivanete D'Agostini *et al.* O Estágio em Pedagogia Ontopsicológica Como Exercício de Pedagogia de Si Mesmo. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 4, n. 06, p. 118-126, 2024.

TAKEDA, Hideaki; VEERKAMP, Paul; YOSHIKAWA, Hiroyuki. Modeling design process. **AI magazine**, v. 11, n. 4, p. 37-48, 1990.

TEIXEIRA, Eloy Demarchi. A Responsabilidade, autonomia e abordagem profunda ao estudo como resultado da Pedagogia Ontopsicológica: um estudo com ingressantes universitários da Antonio Meneghetti Faculdade. **Saber Humano**, Edição Especial: Cadernos de Ontopsicologia, p.94-115, 2017.

VAISHNAVI, Vijay; KUECHLER, William. **Design research in information systems**. 2004.

VAN AKEN, Joan E. Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for field-tested and grounded technological rules. **Journal of management studies**, v. 41, n. 2, p. 219-246, 2004.

VIEIRA, Dionéia Maria Samua; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; HILLESHEIM, Luis Pedro. A Extensão Rural e a Escola: diálogos na construção de Projetos

de Vida no Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e14717-e14717, 2022.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; GUIMARÃES, Júlia de Moura Martins; CLERES, Wanderson de Sousa. Reforma do Ensino Médio e Projetos de Vida: nada de novo no front. **Interfaces da Educação**, v. 14, n. 40, p. 660-680, 2023.

WAZLAWICK, Patrícia; DE OLIVEIRA, Belino Eduardo. Ambição, Garra & Juventude: Estudo Exploratório Interdisciplinar Entre a Ciência Ontopsicológica e a Psicologia Positiva. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 4, n. 5, p. 08-23, 2024.

WAZLAWICK, Patrícia; LACERDA E SILVA, Wesley. Resultados da Pedagogia Ontopsicológica aplicada na formação pessoal e profissional de jovens no ensino superior universitário. In: Congresso Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura, Recanto Maestro. 2014. **Anais do Congresso Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**, p. 140-158, 2014.

WAZLAWICK, Patrícia. Conexões Entre O Desenvolvimento De Soft Skills E Aspectos Psicoemocionais Em Saúde Mental: Um Estudo Entre Ontopsicologia, Psicologia Positiva, Educação Positiva E Pedagogia Ontopsicológica. **Revista Brasileira de Ontopsicologia-Brazilian Journal of Ontopsychology**, v. 5, n. 08, p. 08-31, 2025.

WAZLAWICK, Patrícia. Formação E Desenvolvimento Pessoal E Profissional De Jovens Universitários: Resultados Da Aplicação Da Pedagogia Ontopsicológica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, p.191-211, 2017