

**O componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento da imaginação:
falamos da mesma coisa?**

*El componente curricular Proyecto de Vida y el desarrollo de la imaginación:
¿hablamos de lo mismo?*

Bruno Rissatto Pereira
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
Presidente Prudente-Brasil

Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Catalão-Brasil

Resumo

Neste artigo, analisa-se a relação entre o componente curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio e o desenvolvimento da imaginação criativa a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Com base no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, foram criadas duas unidades analíticas, quais sejam: a relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento da imaginação na esfera da pseudoconcreticidade; e a relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento da imaginação na esfera da concreticidade. Conclui-se que os ditames mercadológicos e neoliberais na educação básica pública surrupiam o saber sistematizado do currículo, distorcem a concepção de formação humana e inviabilizam o trabalho educativo que possibilita o desenvolvimento da imaginação criativa.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Projeto de Vida; Imaginação.

Resumen

En este artículo, se analiza la relación entre el componente curricular Proyecto de Vida de la Nueva Escuela Secundaria y el desarrollo de la imaginación creativa a partir de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica. Con base en el marco teórico-metodológico del materialismo histórico y dialéctico, fueron creadas dos unidades analíticas: la relación entre el componente curricular Proyecto de Vida y el desarrollo de la imaginación en el ámbito de la pseudoconcreticidad; y la relación entre el componente curricular Proyecto de Vida y el desarrollo de la imaginación en el ámbito de la concreticidad. Se concluye que las exigencias mercadológicas y neoliberales en la educación básica pública arrebatan el saber sistematizado del currículo, distorsionan la concepción de formación humana y hacen inviable el trabajo educativo que possibilita el desarrollo de la imaginación creativa.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria; Proyecto de Vida; Imaginación.

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

1. Introdução

A partir de meados de 2011, foi introduzido, na educação básica brasileira, o componente curricular denominado Projeto de Vida, por meio do programa Educação em Tempo Integral (Brasil, 2012). Inicialmente implementado em programas estaduais de educação integral (Goiás, 2021; São Paulo, 2012), esse componente foi posteriormente expandido para todo o território brasileiro em decorrência das recentes reformas no Ensino Médio, tornando-se obrigatório nacionalmente como componente específico apenas nessa etapa de ensino. No entanto, vale ressaltarmos que, em alguns estados, como São Paulo, o Projeto de Vida também está estruturado nos anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, 2018a; Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, 2020; São Paulo, 2012).

Em tese, o componente curricular Projeto de Vida tem como finalidade o desenvolvimento de competências cognitivas e, sobretudo, socioemocionais que viabilizem a trajetória pessoal, profissional e social dos alunos. O componente busca, desse modo, auxiliá-los na construção de diferentes projetos em diversas esferas da vida, com base no autoconhecimento, na compreensão da realidade ao seu redor e no emprego de estratégias que visem alcançar os objetivos individuais de cada estudante (Brasil, 2012, 2017, 2018a, 2018b; CONSED, 2020; São Paulo, 2012).

No entanto, o componente curricular Projeto de Vida fundamenta-se na pedagogia das competências, uma teoria pedagógica que se alinha ao pensamento neoliberal e visa adaptar a educação escolar à lógica do capital, promovendo a flexibilidade e a adaptabilidade dos indivíduos. Conforme aponta Ramos (2006), o foco desloca-se da socialização de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades práticas e atitudes que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Podemos compreender, de modo geral ou como construto teórico, que projetar uma vida pressupõe o desenvolvimento da imaginação criativa, uma vez que tal processo envolve a antecipação mental dos produtos de nossas ações e a transformação de pensamentos, sentimentos e comportamentos que favoreçam vivências condizentes com a construção desse projeto (Rubinstein, 1973; Silva; Danza, 2022; Vigotsky, 1999).

Contudo, surge a seguinte questão para reflexão: se, por um lado, podemos afirmar que a imaginação criativa está intrinsecamente ligada ao conceito de projeto e sua

concretização, implicando que projetar uma vida pressupõe o desenvolvimento dessa faculdade; por outro lado, podemos também indagar se o componente curricular Projeto de Vida, presente no Novo Ensino Médio e inserido no contexto da educação escolar, promove, efetivamente, o desenvolvimento da imaginação criativa nos estudantes.

Com o objetivo de responder à problemática, tornou-se necessário, antes, compreender como ambos os fenômenos se apresentam inter-relacionados para, em seguida, investigar a definição e o desenvolvimento histórico-cultural da imaginação; o fundamento político-pedagógico do componente curricular Projeto de Vida; as bases epistemológicas por meio das quais essa proposta se edificou; a relação entre esse componente e o interesse do mercado; os desafios, para os docentes, em trabalhá-lo com os alunos, entre outras questões que irrompem.

No entanto, destacamos que este estudo esteve longe de pretender esgotar essas indagações, tendo em vista as limitações desta exposição. A sua intencionalidade foi apenas a de elencar e relacionar os aspectos centrais que permitiram contribuir na resolução da problemática que originou o presente artigo. Para tanto, a análise dos dados esteve ancorada na leitura do método materialista histórico-dialético realizada pelo filósofo marxista Karel Kosik, a dialética do concreto (Kosik, 2011).

Segundo o autor, o conhecimento científico parte da pseudoconcreticidade e avança à concreticidade por meio de um *détour*, em outras palavras, um desvio da aparência da realidade em busca de um conhecimento de sua essência, por meio das abstrações. Esse movimento, no entanto, diz respeito à ordem do pensamento, e não da realidade. A realidade já é constituída de múltiplas determinações, o que Kosik (2011) nomeia de a coisa em si. Para conhecê-la além da práxis fetichizada, das representações comuns, cabe ao sujeito, por meio do processo árduo da pesquisa científica (análises, abstrações, comparações, generalizações, juízos, sínteses etc.) e fundamentado em mediações teóricas, representá-la em seu movimento real, isto é, o concreto por meio do pensamento. É esse o movimento que objetivamos apresentar.

2. Na pseudoconcreticidade, sim, falamos da mesma coisa

Ao estudar a práxis humana mediante o método marxiano, entendendo-a como a fusão entre teoria e prática, Kosik (2011) identificou duas compreensões e qualidades intrínsecas ao conceito. Começando pela esfera da pseudoconcreticidade, esta diz respeito

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

às representações mentais cotidianas, isto é, ao senso comum, à práxis utilitária e fetichizada que toma a aparência dos objetos e dos fenômenos da realidade como a sua essência, concebendo-os, por conseguinte, como aspectos fixados, naturais ou independentes dos processos históricos e da atividade social que os engendraram.

Nessa dimensão da práxis, vê-se que o componente curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio e o desenvolvimento histórico-cultural da imaginação criativa aparentam significar o mesmo fenômeno, visto que, para a construção dos projetos de vida dos estudantes, tanto a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), bem como a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018b), afirmam que os currículos escolares devem tencionar a formação integral do aluno nos seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A partir de uma concepção de formação humana integral e de um currículo integrado no qual o protagonista é o discente, todas as unidades curriculares da formação geral, dos itinerários formativos, a direção, a comunidade, o ambiente, as decisões, as práticas pedagógicas e as demais atividades desenvolvidas pela e na escola devem compor um sistema de interdependência que tem como centro e eixo norteador no Projeto Político Pedagógico (PPP) o aluno e o seu Projeto de Vida (Brasil, 2018a; CONSED, 2020).

Para tanto, são várias as competências cognitivas e socioemocionais que a BNCC prevê para o desenvolvimento integral dos estudantes, as quais abarquem as dimensões pessoal, profissional e social/cidadã no trabalho com o Projeto de Vida (Brasil, 2018b), como o autocontrole, o pensamento crítico, a criatividade, a flexibilidade, a liderança, a assertividade e as condutas ético-morais (Brasil, 2018a; CONSED, 2020). Embora aparentem uma formação multilateral, essas competências almejadas, de acordo com Freitas (2019), expressam a ideologia empresarial de responsabilização do indivíduo pelas mazelas educacionais e sociais.

Já na qualidade de componente curricular específico, o Projeto de Vida diz respeito a um trabalho pedagógico estruturado e intencional, que objetiva desenvolver nos jovens alunos competências precipuamente socioemocionais necessárias tanto para a construção e constituição da identidade pessoal, social e moral, assim como para o planejamento e a execução de diversos projetos nas diferentes áreas da vida, como a profissional, acadêmica,

financeira, afetivo-sexual, familiar etc., a partir de seus interesses e de suas potencialidades (Brasil, 2018b; CONSED, 2020; Silva; Danza, 2022).

Em geral, a organização curricular do componente gira em torno de três eixos, quais sejam: autoconhecimento, desenvolvimento ético-moral e planejamento. O eixo autoconhecimento visa a construção da identidade pessoal e social no tocante à identificação e ao desenvolvimento de aptidões, potencialidades, valores, compromissos, assim como à ampliação de repertório e exploração de interesses, aspirações, sonhos, desafios, perspectivas e oportunidades (CONSED, 2020; Pereira; Tranjan, 2020).

Por sua vez, o eixo desenvolvimento ético-moral objetiva a construção da identidade moral no que diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos, juízos e sentimentos amparados por valores como a justiça, o respeito, a solidariedade e a honestidade. Por fim, o eixo planejamento refere-se à construção da capacidade de estabelecer metas, planos, prazos, estratégias e ações que intentem materializar ou concretizar objetivos guiados por valores ético-morais e um senso de direção ou propósito de vida com significado e sentido para o estudante (CONSED, 2020; Pereira; Tranjan, 2020).

Desse modo, tanto o Consed como a Coordenação-Geral de Ensino Médio do MEC orientam que as atividades sejam realizadas em outros ambientes escolares, além da sala de aula tradicional, como bibliotecas, salas de artes, auditórios, refeitórios, jardins, quadras, ambientes compostos por cadeiras em círculo, almofadas, esteiras, pufes, ilustrações e pinturas nas paredes, entre outras opções, para melhor acolher e estimular os estudantes em trabalhos reflexivos, interativos e criativos (CONSED, 2020; Pereira; Tranjan, 2020).

Posto que a Lei nº 13.415/2017 assegura que os cursos de nível superior e, mais especificamente, os cursos de formação de docentes também terão por referência o desenvolvimento de habilidades e competências delineado pela BNCC (Brasil, 2018b), a escolha do professor de Projeto de Vida pelas direções escolares é orientada por órgãos e instituições como a mencionada coordenação do MEC, o Consed, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), assim como pelos materiais de apoio docente ou apostilas de Projeto de Vida, no que diz respeito ao perfil adequado (Brasil, 2017, 2018a; CONSED, 2020; Pereira; Tranjan, 2020; Queiroz, 2021; Silva, 2022).

O professor deve ter as habilidades e as competências de: saber ouvir; acolher; observar; atentar-se; inspirar; provocar reflexões; conhecer as especificidades da

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

adolescência e das juventudes; estabelecer relações de confiança, respeito, abertura e empatia com os alunos por meio de um diálogo horizontal; promover assertividade; não subestimar a capacidade dos estudantes; estimulá-los a perceber, sentir e agir de outras maneiras e possibilidades; atuar com diretividade e parceria na reflexão, construção e orientação dos planos, das estratégias e das ações necessários para que os alunos alcancem seus objetivos, considerando seus contextos particulares de vida, entre outras habilidades, com a finalidade de formar cidadãos competentes, autônomos e solidários (Brasil, 2018a; CONSED, 2020; Queiroz, 2021; Santos, 2021).

Para promover a imaginação criativa do aluno e a construção do seu Projeto de Vida, são várias as metodologias pedagógicas descritas ou indicadas para o trabalho docente, entre as quais podemos citar a metodologia ou aprendizagem dialógica (Santos; Gontijo, 2020), a narrativa autobiográfica (Passeggi; Cunha, 2020), a educação em valores (Franzi, 2020; Silva; Danza, 2022), a pedagogia da presença (Mota, 2021; Scherrer, 2019) e as metodologias ativas (Sanchez, 2021).

No que concerne às concepções teóricas que embasam o componente Projeto de Vida, destacam-se as produções dos psicólogos norte-americanos Willian Damon (Damon, 2009; Silva; Danza, 2022), Carl Ransom Rogers e Abraham Harold Maslow (Mota, 2021); do pedagogo brasileiro Antonio Carlos Gomes da Costa (Queiroz, 2021; Scherrer, 2019); e da Psicologia Positiva (Silva, 2022; Silva; Danza, 2022), todas alicerçadas, com suas particularidades, a uma ideia de desenvolvimento humano integral voltada às potencialidades do indivíduo. No entanto, tais pressupostos compreendem que o desenvolvimento das capacidades humanas independe dos processos de transmissão e de apropriação de conteúdos sistematizados, não cotidianos.

Tais concepções, em sua aparência superficial – na pseudoconcreticidade –, aparentam estar alinhadas aos princípios da teoria histórico-cultural, conforme preconizado por Vygotski (2000). De acordo com o autor, para desenvolver funções psicológicas superiores, como a imaginação criativa, a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento por conceitos, é imprescindível que a criança e o adolescente se envolvam em atividades específicas que requeiram ou exijam seu desenvolvimento.

Contudo, torna-se evidente que tais capacidades humanas não podem alcançar seu potencial máximo sem o processo de transmissão e apropriação dos conteúdos

sistematizados. Segundo Vigotsky (1999), quanto mais o aluno conhecer a realidade objetiva, mais elementos terá para elaborar projetos com o intuito de transformá-la. Assim, a riqueza da imaginação criativa estará intrinsecamente relacionada à profundidade do conhecimento que se tem sobre a realidade em que se planeja e age. Concluimos, portanto, que a qualidade da mediação cultural definirá a qualidade do desenvolvimento humano.

Se as atuais reformas na educação básica defendem uma formação humana integral e o consequente desenvolvimento da imaginação criativa para a construção de projetos de vida, concluimos, por conseguinte, que também defendem o acesso ao saber elaborado, sua condição *sine qua non*. Será mesmo?

3. Na concreticidade, falamos de coisas distintas

Segundo Kosik (2011), para alcançar a essência do fenômeno, ou seja, compreender a coisa em si em sua plena concretude, é necessário que o pensamento percorra um caminho indireto, realizando um *détour*. Esse movimento parte do âmbito da práxis utilitária e fetichizada e avança em direção à práxis filosófica e científica, trilhando um árduo percurso de abstrações e análises embasadas em mediações teóricas. O objetivo é conhecer a realidade para além das suas representações imediatas e espontâneas. De acordo com o autor, compreender um determinado objeto do conhecimento significa desvelar “[...] como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno [essência], e como ao mesmo tempo nele se esconde [aparência]” (Kosik, 2011, p. 16).

Nessa dimensão da práxis elaborada, revela-se que o componente curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio e o desenvolvimento histórico-cultural da imaginação criativa são fenômenos distintos e opostos, uma vez que a BNCC rechaça das suas proposições curriculares o conhecimento sistematizado e, no seu lugar, prescreve às escolas conteúdos e procedimentos pragmáticos e utilitaristas a serviço de interesses das classes dominantes (Saviani, 2016).

Com efeito, as funções psicológicas não se desenvolvem em suas máximas possibilidades, e a imaginação não avança das suas relações infantis com a realidade, tendo como marca a sua passividade traduzida nas fantasias e nos devaneios que, por definição, são desconexos da materialidade da vida e, portanto, não se concretizam na realidade objetiva, impossibilitando o desenvolvimento *omnilateral*, a atividade consciente e a construção de projetos de vida exitosos (Martins, 2013; Rubinstein, 1973).

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

No modelo pedagógico atual, fundamentado nas “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2011), o adolescente pode não alcançar o salto qualitativo do pensamento por complexos para o pensamento conceitual. Isso ocorre porque essa nova forma de pensamento só pode ser desenvolvida por meio do processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos, conforme destacado por Vygotski (2001). O pensamento por complexos é uma forma de pensamento subordinado à memória, caracterizado pela ausência da capacidade de compreender os fenômenos para além de suas aparências. Trata-se de um tipo de pensamento fundamentado no conhecido, no repertório de experiências vivenciadas, limitando-se ao que já foi previamente experimentado (Vygotski, 1996, 2000).

Por estar limitada aos dados sensório-perceptuais, a imaginação nessa forma de pensamento não é capaz de se materializar ou transformar a realidade de forma efetiva/ativa, por isso é passiva; é quando a pessoa imagina, projeta, planeja, mas essas imagens não se configuram como forças motrizes para a ação, ou seja, inexiste a ação com vistas à realização da imagem produzida. No mais, quando existe a ação, seu objetivo é desconexo da realidade concreta do indivíduo (Martins, 2013; Rubinstein, 1973).

Essa contenção do pleno desenvolvimento do psiquismo dos alunos é evidenciada pelo fato de que as atuais reformas na educação básica brasileira estão inseridas em um contexto mais amplo de reformas econômicas e sociais, como a Lei nº 13.467/2017, conhecida como a reforma trabalhista (Brasil, 2017), e a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, referente à reforma da previdência (Brasil, 2019). Essas medidas derivam da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), a qual impõe um congelamento de investimentos públicos, inclusive na Educação, por um período de 20 anos. Tais ações são consideradas estratégias para lidar com a crise de acumulação de capital da última década, mas acabam restringindo diversos direitos da classe trabalhadora (Motta; Frigotto, 2017).

Como resultado, abriram-se brechas para a implementação de parcerias público-privadas na gestão da educação pública no país, marcando o início do processo de privatização. O Projeto de Vida, sendo uma das estratégias curriculares que estimulam esse processo, foi proposto e implementado por *think tanks*, como o Instituto Natura, Instituto Somos Grandes, Instituto Aliança e o Instituto Ayrton Senna, os quais recebem patrocínio de grandes conglomerados econômicos nacionais e internacionais. Esse movimento se materializa por meio da produção e da venda de manuais operacionais, cursos, videoaulas,

materiais didáticos, assessorias, entre outros serviços, por parte dessas organizações (Mota, 2021; Queiroz, 2021; Santos, 2021; Silva, 2022).

A *think tank* que ganha destaque como pilar de sustentação material e ideal do componente Projeto de Vida é o ICE, atualmente em parceria com Secretarias de Educação de 19 estados brasileiros (ICE, 2021). A partir de um discurso produtor de faltas e “salvador” da educação pública do país, o ICE propõe o seu modelo de escola ideal guiada pelo Projeto de Vida, a “Escola da Escolha”, fruto de uma experiência positiva em Pernambuco nos anos 2000 (Queiroz, 2021).

Com o intuito de produzir formações para atender às demandas do mercado, tal projeto educacional visa a sua replicação nacional por meio de uma gestão e currículo gerencialistas, tendo como princípios: 1) a Educação Interdimensional; 2) a Pedagogia da Presença; 3) o Protagonismo Juvenil; e 4) os Quatro Pilares para a Educação no Século XXI identificados no Relatório Jacques Delors da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (ICE, 2015).

Podemos inferir, com base em Saviani (2019) que, enquanto os demais componentes curriculares e os itinerários formativos definidos pela BNCC objetivam o desenvolvimento de competências, sobretudo cognitivas, para a adaptação natural e material do discente à sua realidade circundante, o componente curricular Projeto de Vida almeja o desenvolvimento de competências socioemocionais para a sua adaptação social (Silva, 2022).

Diante disso, o componente Projeto de Vida está a serviço do desenvolvimento de capital humano, que diz respeito a formar estudantes autogeridos como potenciais geradores de lucros para a burguesia mediante um conjunto de habilidades e competências socioemocionais exigidas pelos atuais moldes produtivos, o que revela o seu vínculo com o empreendedorismo: o aluno exerce a sua capacidade de “escolha” produzindo a si mesmo como um produto rentável que precisa se destacar dos demais para garantir a sua empregabilidade ou subsistir na informalidade, tendo em vista a uberização do trabalho (Bernardes; Voigt, 2022; Silva, 2022).

Para ter eficiência e produtividade na escola, bem como futuramente no trabalho, o Projeto de Vida objetiva desenvolver a capacidade de adaptação do estudante ao seu meio social por meio do autocontrole e autogerenciamento dos afetos, em uma “[...] contínua

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

formação de subjetividades flexíveis, adaptativas, resilientes, móveis e proativas” (Silva, 2022, p. 4). Desse modo, deposita-se na inteligência emocional toda a responsabilidade pelo sucesso educativo, pessoal, profissional e social, almejando comportamentos performáticos e indivíduos amansados sob uma psicologização da vida (Mota, 2021; Queiroz, 2021).

Assim, a partir de interesses engendrados pelo mercado, o Projeto de Vida, como centro norteador da escola, contribui na construção de um ideal de jovem a ser formado, preestabelecendo, controlando e padronizando o seu estilo de vida, o que sentem, pensam e se comportam. Permeado em uma cultura de autoajuda preta de idealizações e devaneios, insere o aluno em uma sutil jornada coercitiva de autoconhecimento e planejamento descolada da materialidade da vida, ignorando a sua subjetividade e produzindo trabalhadores úteis à acumulação de capital, porém infelizes e menos humanos (Bernardes; Voigt, 2022).

Ao conceber alunos como empresas autogeridas, empreendendo a si mesmos sob climas hostis de competição em um futuro incerto, a responsabilização e a culpabilização pelos resultados educativos recai sobre os próprios estudantes e seus projetos de vida, dado que, na lógica meritocrática, o fracasso passa a ser uma escolha individual, e não de ordem estrutural e sistêmica, tendo como marca dessa perversão a ideia de aluno protagonista como aquele que reflete no seu Projeto de Vida quem ele é na sua totalidade (Pereira, 2019; Queiroz, 2021).

Em um contexto de pobreza, no qual a maioria das escolas públicas se encontra, combinado com a restrição do acesso ao saber sistematizado e a influência de pressões e ideais externas e internas acerca de uma vida “bem-sucedida”, muitos alunos enfrentam obstáculos no seu desenvolvimento. Esse cenário resulta na formação de identidades frágeis, na impossibilidade de um desenvolvimento ético-moral e na dificuldade de planejar e concretizar projetos transformadores. Além disso, essa realidade revela uma maior incidência de transtornos neuropsiquiátricos entre esses grupos (Sousa, 2020; Souza, 2019).

Por isso, são muitas as contradições do Novo Ensino Médio e do Projeto de Vida, entre as quais se incentivam reflexões e discussões entre professores e alunos, mas sem mediações do conhecimento sistematizado; visa-se o desenvolvimento ético-moral dos estudantes, mas cultua-se e romantiza-se o individualismo; reafirma-se, mediante o neoescolanovismo, o aluno

e seus interesses no centro do processo educativo, mas o desconsidera por meio de uma padronização tecnicista de ideal de jovem a ser formado (Santos, 2021; Silva, 2021).

Nesse “culto” ao aluno protagonista, destaca-se o papel atribuído ao indivíduo na tomada de decisões, especialmente no que diz respeito à busca por habilidades e competências que o tornem competitivo no mercado de trabalho. De acordo com Saviani (2008), a educação, nesse sentido, possibilita a conquista do status de empregabilidade, ao incentivar a informalidade e a ideia do empreendedorismo como solução para o sucesso profissional. Tal abordagem é reforçada pelo discurso da meritocracia, que coloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional inteiramente sobre os ombros do indivíduo.

Os professores que lecionam o componente curricular Projeto de Vida, por sua vez, funcionários da instituição educacional, enfrentam tentativas de controle das normas e das condutas relacionadas ao seu trabalho. Esse controle dá-se por meio do sistema de cursos e apostilamento, que prescrevem e treinam como o professor deve ser, agir, ensinar, avaliar, entre outras ações. Dessa forma, o papel do professor é definido como mero executor de um cronograma de atividades pré-estabelecidas, que são cronometradas e impostas por autores que não estão diretamente envolvidos com a realidade da escola. Essa abordagem visa à padronização dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando alcançar maior eficiência e produtividade nos resultados das avaliações externas em larga escala (Queiroz, 2021; Saviani, 2019).

Diante disso, a inexistência de formação docente, tanto para a compreensão sobre currículo integrado ou transdisciplinar quanto para lecionar componentes como o Projeto de Vida, pode ser uma estratégia intencional de controle sobre o trabalho do professor, visto que, ao não ter conhecimentos teórico-metodológicos apropriados, a sua única fonte de segurança são as apostilas, por meio das quais a execução pragmática e instrumental do conhecimento anulam a sua autonomia e impedem a formação de pensamentos críticos e processos criativos nos seus estudos e trabalho (Queiroz, 2021; Santos, 2021; Silva, 2021; Sousa, 2020).

Nesse contexto, uma análise mais aprofundada dos dados revela que o controle sobre o trabalho docente e a formação dos estudantes nas escolas públicas, especialmente em relação ao Projeto de Vida, não promove o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos. Isso

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

se deve à ênfase na depreciação do conhecimento sistematizado do currículo, o que resulta na realização de atividades baseadas principalmente no senso comum e no conhecimento tácito dos professores. Tal situação é ainda mais agravada para os alunos provenientes da classe trabalhadora, cujo horizonte profissional tende a ser associado ao trabalho simples, em detrimento do trabalho especializado (Motta; Frigoto, 2017). Essa realidade é desencadeada pelas condições estruturais e de funcionamento predominantes nas escolas públicas brasileiras.

Devido ao sucateamento da escola pública para privatizá-la, os professores, muitas vezes, providenciam recursos do próprio bolso em razão da falta de infraestrutura, tecnologias e materiais adequados para a realização das atividades, tendo de se desdobrar para driblar a precarização e manter as notas profissionais e institucionais exigidas nas avaliações. Além disso, tendo em vista o modelo neotecnicista em curso, convivem diariamente com a sobrecarga de atividades burocráticas e de ordem administrativa, inclusive fora do expediente. Em suma, exigem-se “super-docentes” sujeitados à exploração, o que as organizações *think tanks*, como o ICE, chamam essa labuta de “ser criativos” (Mota, 2021; Scherrer, 2019).

Ademais, com as avaliações periódicas acerca do seu trabalho, realizadas por gestores e alunos, atuam sob alta pressão para cumprir prazos e metas estabelecidos pelas equipes de implementação do novo modelo de escola. Nessa lógica empresarial e de competitividade, com desvalorização salarial, sem plano de carreira e ameaças de desligamento institucional caso não atinjam as notas exigidas, muitos professores se encontram adoecidos e sem escolhas a não ser a de tentar não perder o seu único meio de sobrevivência (Mota, 2021; Scherrer, 2019).

Isso se agrava com a falta de formação docente sistematizada e específica para lecionar o Projeto de Vida (Pereira, 2019). O que existem são formações de curta duração, muitas vezes no formato de Educação a Distância (EAD), disponibilizadas esporadicamente pelas Secretarias Estaduais de Educação ou Diretorias Regionais de Ensino em parcerias com empresas privadas. Todavia, o mais comum é ocorrerem mediante reuniões pedagógicas com a direção escolar ou por meio do compartilhamento de ideias e materiais entre pares, aprendendo a partir das experiências práticas e profissionais de cada um (Scherrer, 2019; Silva, 2021; Souza, 2019). Destarte, a falta de políticas para a formação docente é, por si só,

uma forma de política. Essa omissão corrobora a descaracterização do trabalho docente, comprometendo a objetivação de uma educação escolar que possibilite a emancipação e a autonomia.

Com formação insuficiente, o trabalho em Projeto de Vida é baseado no senso comum e na experiência profissional e de vida do professor. Em função da consequente insegurança e a falta de capacidades complexas para conduzir o componente, como as habilidades de escuta e o gerenciamento da vida emocional dos alunos, a atividade pedagógica ocorre por meio de incentivos, apoios, conselhos, orientações etc., além de consultas *on-line* sem respaldo científico, recorrendo, muitas vezes, às suas formações de base e transformando o Projeto de Vida em uma disciplina de História e até de Português (Pereira, 2019; Souza, 2019).

Isso ganha robustez ao notar que os conteúdos das apostilas de Projeto de Vida, disponibilizadas pelas *think tanks* como o ICE, estão respaldados pelo empreendedorismo, com autoria de profissionais que não são formados nem trabalham com educação, como psicólogos, terapeutas, *coaches*, economistas etc., prescrevendo condutas idealizadas e sem rigor teórico-metodológico (Santos, 2021; Silva, 2022; Sousa, 2020).

Além disso, destacamos a carência de estruturação e organização do componente no tocante à sua avaliação, pois inexistem, em seu corpo, a presença de provas e notas, dado que, de acordo com o Consed, o Projeto de Vida não está configurado para determinar ou atribuir valor nas escolhas e construções dos alunos, nem ter como objetivo a garantia da apropriação de conhecimentos, o que vai de encontro aos preceitos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011, 2016).

Apesar de o Consed propor diretrizes para a (auto)avaliação qualitativa dos estudantes em relação aos seus projetos, bem como para que os professores e gestores avaliem os resultados das metodologias e das práticas pedagógicas adotadas, constata-se, na prática, que a ausência de materiais didáticos abrangentes e de um sistema estruturado de avaliação tem impedido os alunos de compreenderem claramente os objetivos e a relevância do Projeto de Vida. Isso dá margem para uma certa desobrigação ou despreocupação em cursá-lo, correndo o risco de se tornar um componente curricular invisível ou sem relevância à escola e aos estudantes (Mota, 2021; Santos, 2021; Scherrer, 2019; Silva, 2021).

Disso decorrem que a falta de formação docente específica, o trabalho pedagógico baseado em senso comum e na experiência profissional e de vida do professor bem como a

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

carência de recursos materiais mínimos e de estruturação e organização adequados implicam duas vivências ou sentidos atribuídos ao componente. De um lado, estudos apontam para a falta de interesse dos alunos em cursar o Projeto de Vida, por não conseguirem construir sentido e significado para as atividades trabalhadas, exigindo que os professores, muitas vezes, barganhem, com os estudantes, formas para superar o tédio e concluir as tarefas propostas (Mota, 2021; Santos, 2021; Scherrer, 2019). De outro lado, o estudo de Sousa (2020) revela que muitos discentes e docentes se motivam em realizar o Projeto de Vida por atribuí-lo à função de um “tempo livre”, um descanso, um relaxamento ou uma fuga da rotina estressante e extenuante que vivenciam no atual modelo de escola, uma vez que, por ele, podem dar uma pausa momentânea na esteira produtivista de trabalho e formação e expressar suas vivências, emoções, sonhos e interesses para além da pressão sofrida por resultados referentes às avaliações de larga escala. Esse fenômeno parece se caracterizar como uma espécie de simulação de um ambiente de trabalho comum na sociedade capitalista, cujos trabalhadores anseiam pelas horas de almoço, intervalos e happy hours para fugirem das atividades e das relações de trabalho precarizadas.

4. Considerações finais

Diante do que foi apresentado, notamos contradições nos documentos que fundamentam o componente curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, visto que, por um lado, propõem uma dissimulada formação integral com vistas à construção dos projetos de vida dos adolescentes, mas, de outro, restringem o acesso aos conhecimentos sistematizados que são sumamente necessários para a formação das funções psicológicas superiores, tais como a imaginação criativa que, por sua vez, contribui exponencialmente para o desenvolvimento da atividade consciente que constrói, inclusive, projetos de vida.

Nesse sentido, na esfera da pseudoconcreticidade ou das representações mentais cotidianas, o componente curricular Projeto de Vida e o desenvolvimento histórico-cultural da imaginação criativa aparentam significar a mesma coisa. Já, na esfera da concreticidade, isto é, da essência ou do conceito da *coisa em si*, revelam-se realidades ou processos distintos e opostos, uma vez que os ditames mercadológicos e neoliberais na educação básica pública a sucateiam e sarrupiam o saber sistematizado do currículo, distorcem a concepção de formação humana *omnilateral* e obliteram o seu desenvolvimento. Com efeito, cessam-se

trabalhos educativos e processos imaginativos que transformem e superem a estrutura e a dinâmica da sociedade atual.

Nessa perspectiva meritocrática e neotecnicista, de privatização endógena e exógena da escola pública, de responsabilização e culpabilização individual pelos problemas que são estruturais e sistêmicos, a racionalidade técnica se camufla em meio a discursos e escritas que aparentam ser democráticos e socializadores, mas que, na realidade, escondem os reais mecanismos de forças e interesses da lógica do capital (Queiroz, 2021; Saviani, 2019).

Diante disso, é importante ressaltarmos que o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da autoconsciência e do pensamento crítico, assim como a capacidade de autodomínio da conduta e das emoções, a empatia e o desenvolvimento ético-moral em sua forma mais avançada, são temas abordados pelo componente curricular Projeto de Vida. No entanto, tais habilidades não surgem de forma espontânea ou por meio de conteúdos fragmentados e restritos, como propõe a perspectiva neoliberal de educação baseada em competências. Pelo contrário, essas capacidades humanas específicas só podem ser desenvolvidas por meio do acesso aos conhecimentos sistematizados, acumulados ao longo da história humana (Leontiev, 2021; Saviani, 2016).

O acesso restrito aos conteúdos sistematizados, o foco no pragmatismo, no utilitarismo e nas necessidades pautadas na imediatividade do cotidiano não permitem o desenvolvimento de um pensamento que esteja para além do experienciado e de uma imaginação que supere a fantasia. Melhor dizendo, um sistema educativo que visa produzir apenas mãos de obra para um setor privado imprevisível e volátil impede que o adolescente e o professor desenvolvam um psiquismo que esteja para além do pensamento por complexos e para além da imaginação passiva (Rubinstein, 1973; Vygotski, 1996, 2000). Inviabiliza, portanto, a autoconsciência, a consciência da realidade social e a capacidade teleológica de construir projetos de vida.

Como visto, o pensamento por complexos e a imaginação passiva se desenvolvem a partir da infância, portanto são esperados na criança. A partir da adolescência, por meio da apropriação e da objetivação dos saberes elaborados, a finalidade do processo educativo é desenvolver um pensamento que busque a inteligibilidade do real e uma imaginação que construa projetos e suas realizações. Para tanto, é necessária uma educação que vise o desenvolvimento *omnilateral*, tanto dos alunos quanto dos professores, que objetive,

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

portanto, a formação da consciência em suas formas mais desenvolvidas. São propostas contrárias aos moldes e às normas do Novo Ensino Médio.

Por fim, destacamos que, embora Bernardes e Voigt (2022) e Silva (2022) denunciem as reformas educacionais vigentes no tocante à tentativa de controle sobre o futuro dos jovens por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais para atender às demandas do mercado, não se pode perder de vista que a capacidade de autodomínio da conduta e das emoções bem como a atividade teleológica de projetar e construir uma vida não são processos pejorativos em si, como os estudos supracitados parecem interpretar. Assim, é dever da escola propiciar atividades curriculares que permitam o pleno desenvolvimento dessas capacidades humanas.

O que ocorre é que nos atuais moldes formativos o conhecimento sistematizado está rechaçado do currículo, impossibilitando até mesmo o desenvolvimento das habilidades e das competências as quais se propõem, o que revela o paradoxo da pedagogia das competências. Desse modo, ainda que existam estudos críticos acerca do componente curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, entre eles destacamos os trabalhos já citados de Bernardes e Voigt (2022) e Silva (2022) bem como os de Sousa (2020), Franzi (2020), Mota (2021), Queiroz (2021) e Esteves e Oliveira (2022), nenhum se fundamenta no método materialista histórico-dialético e, em decorrência disso, nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, uma vez que estes se construíram sobre a base do referido método.

Como consequência, há, de um lado, estudos com abordagens de tendência crítico-reprodutivista (Saviani, 2008), os quais não propõem caminhos de superação do que está posto por não enxergarem na educação escolar os meios para tanto (Bernardes; Voigt, 2022; Queiroz, 2021; Silva, 2022); assim como há, de outro, estudos que disponibilizam alternativas de solução para o componente Projeto de Vida, mas, em contrapartida, não vão às raízes do problema, propondo resoluções de caráter reformista que depositam nos planos técnico e moral a esperança por dias melhores (Esteves; Oliveira, 2022; Franzi, 2020). Daí a necessidade de trabalhos críticos acerca da temática que se aparam nos referenciais teórico-metodológicos utilizados neste artigo.

Referências

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e

Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2016]. Disponível em: <https://abrir.link/kslQP>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução N° 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**. Materiais de Apoio. Portal Consed, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/gt-ensino-medio/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução: Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais – vale tudo? Perfil docente deste componente curricular no ensino médio. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 18 maio 2023.

FRANZI, Juliana. Projeto de vida das juventudes brasileiras na reforma do Ensino Médio: analisando a proposta. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 49-67, 2020.

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/6639>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Integral. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas**. Goiânia: Seduc, Super, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/DcC2>. Acesso em: 5 ago. 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: princípios educativos**. Recife: ICE, 2015. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-5-principios-arte-final.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Parcerias estratégicas**. ICE, Recife, 2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade**. Consciência. Personalidade. Bauru: Mireveja, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. **Ensino Médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível**. 2021. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória no 746/2016 (Lei no 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/XAbEK>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9730>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA, Wisley João; TRANJAN, Patrick. **Orientação Pedagógica para trabalho com projeto de vida enquanto componente curricular: diretrizes para elaboração de material pedagógico**. Brasília: MEC, Coordenação de Ensino Médio em Tempo Integral, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/ksFO>. Acesso em: 10 jan. 2023.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed.

São Paulo: Cortez, 2006.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral**. Volume IV. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SANCHEZ, Devair Gonçalves. Curta-metragem no componente curricular projeto de vida. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/20365>. Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos. **O componente curricular projeto de vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa - PB**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Nova Paideia**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHERRER, Flavio de Souza. **Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: competências sociais e emocionais como reflexo da racionalidade neoliberal no livro didático de ensino de projetos de vida. **SciELO Preprints**, [s. l.], 10 maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4090>

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/YHwg8FxLkwcb7gGSc7QQKkg/>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

SOUZA, Selma Maria de Lima. **Sonhos buscados, sonhos concretizados: a prática**

O componente curricular projeto de vida e o desenvolvimento da imaginação: falamos da mesma coisa?

pedagógica docente e os projetos de vida dos(as) adolescentes no ensino médio de uma escola estadual do município de Calumbi – PE. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

Sobre os autores

Bruno Rissatto Pereira

Psicólogo e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED – CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado da UNOESTE. Com base nos aportes teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, atua e realiza pesquisas nas áreas de Psicologia e Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8796-5379>. E-mail: rissattob@gmail.com

Ricardo Eleutério dos Anjos

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Araraquara). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT. Com base nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia da educação; políticas educacionais e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7432-556X>. E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

Recebido em: 12/08/2023

Aceito para publicação em: 19/08/2024