

**DA PROPOSTA ENCLAUSURADORA DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA À
ABERTURA DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA ERA DO HOMO
PSYCHOLOGICUS**

**FROM THE RESTRICTIVE APPROACH OF THE LIFE PROJECT DISCIPLINE TO
THE OPENNESS OF TRANSFORMATIVE EDUCATION IN THE AGE OF HOMO
PSYCHOLOGICUS**

Allana Mátar de Figueiredo¹

Fabiano Veliq Barbosa²

Recebido: 09 de Abril (2026) / Revisado: 01 de Junho (2026) / Aceito: 11 de Junho (2026).

RESUMO: O presente texto, a partir da perspectiva da Psicanálise contemporânea, tem como objetivo realizar uma análise da implementação da disciplina Projeto de Vida no Novo Ensino Médio (NEM, 2018) nas escolas brasileiras. Para isso, iniciamos o nosso texto com uma problematização sobre o que significa educar para essa área do saber. Em seguida, passamos a analisar a disciplina Projeto de Vida como inicialmente implementada no Ensino Médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), evidenciando que essa disciplina está ancorada em princípios neoliberais e apontando os limites dessa proposta. Defendemos que sua suposta intenção crítica e de preparo para a vida parece sugerir um discurso superficial e produtivista que coloca o sujeito como o principal responsável por seu sucesso, pouco considerando aspectos políticos, econômicos e sociais mais complexos envolvidos na relação dele com o mundo. Em um último momento, apresentamos os desafios de uma educação transformadora que parte da noção de *testemunho do professor* como aquele que não é capaz de oferecer respostas últimas, mas que pode servir de referência para o aluno, utilizando, sobretudo, os conceitos de “ato”, “fé” e “promessa” formulados por Recalcati (2013). Em nosso percurso teórico, valemo-nos também da contribuição de autores como Freud (2006), Durkheim (2011), Lyotard (2004) e Lipovetsky (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Contemporaneidade; Neoliberalismo; Novo Ensino Médio brasileiro; disciplina Projeto de Vida.

ABSTRACT: From the perspective of contemporary psychoanalysis, this text aims to analyze the implementation of the Life Project discipline in the New High School Curriculum (NEM, 2018) in Brazilian schools. To this end, we begin by problematizing what it means to educate for this area of knowledge. Next, we analyze the Life Project discipline as initially implemented in high school, based on the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), highlighting its anchoring in neoliberal principles and pointing out the limitations of this proposal. We argue that its supposed critical intent and preparation for life seem to suggest a superficial and productivist discourse that places the individual as primarily responsible for their success, attributing little consideration to the more complex

¹ Professora da UFMG/Colégio Técnico (COLTEC). Doutoranda em Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (POSLIN/UFMG). Mestre pela mesma instituição.

² Professor da PUC Minas. Doutor em Filosofia pela UFMG (2023). Doutor em Psicologia pela PUC Minas (2015). Doutorando em Ciências Sociais pela PUC Minas.

political, economic and social aspects involved in their relation with the world. Finally, we present the challenges of a transformative education that starts from the notion of the *teacher's role as a witness* – one who is not capable of offering ultimate answers, but can serve as a reference for the student. For this objective, we use, above all, the concepts of "act," "faith," and "promise" formulated by Recalcati (2013). In our theoretical journey, we will also make use of the contributions of authors such as Freud (2006), Durkheim (2011), Lyotard (2004) and Lipovetsky (2005).

KEYWORDS: Education; Contemporaneity; Neoliberalism; Brazilian New High School; Life Project discipline.

Primeiros olhares: reeditando o *self-made man* na educação escolar

Como educar adolescentes e jovens para que sejam emocionalmente saudáveis, confiantes em sua trajetória escolar, acadêmica e profissional e bem-sucedidos/satisfeitos, de forma ampla, no que se entende por vida? Profissionais como professores, pedagogos e psicólogos, que trabalham com sujeitos em formação, sabem não somente da complexidade de se atingir essa meta no caótico mundo contemporâneo, como também, em sua maioria, percebem o quão problemático e falacioso é o discurso hipermoderno da “inteligência emocional” aplicada à “construção do sucesso individual” em uma sociedade desigual em sua radicalidade.

Marcado pela intensa competitividade em diversos âmbitos, por altíssimos índices de desemprego ou pela precarização trabalhista, pela individualidade exacerbada e (ainda, para nosso espanto) pela noção de meritocracia como responsável por consagrar ou condenar os sujeitos - mesmo que o abismo entre ricos e pobres só aumente -, não é difícil entender por que, no capitalismo tardio, até mesmo a escolarização formal exala dinâmicas neoliberais; afinal, no ensino, há métricas para categorizar, classificar e aperfeiçoar estudantes desde a Educação Infantil.

No entanto, na última década, como forma de pretensamente “humanizar” o sistema educacional e torná-lo menos massacrante aos adoecidos alunos e famílias, tem-se falado não somente em preparar para “passar no vestibular” e “conseguir um bom emprego”, mas sobretudo em desenvolver “habilidades e competências socioemocionais” para a formação de um “cidadão crítico”, “inovador/criativo” e capaz de “gerenciar seus conhecimentos e relações interpessoais” para o constante “aprimoramento de si”. Uma nova embalagem para o mesmo produto, é claro: atribuir ao sujeito, ainda tão jovem, a responsabilidade de se fazer “dar certo”, de “ser alguém feliz quando crescer” (uma meta quase sempre difícil de ser alcançada), de controlar suas emoções e de gerir seus recursos sabiamente, independentemente das variantes contextuais em que aquele indivíduo esteja inserido, a fim de atingir, por si, a tão almejada

“vida equilibrada” e “bem-sucedida” (pedimos licença, já de antemão, pelo uso excessivo de aspas neste texto; são muitos lugares-comuns a serem sinalizados e questionados).

O cenário é vasto. Todavia, por ora, o que pretendemos discutir neste texto – de forma ensaística, é importante destacar, e por meio de uma breve revisão bibliográfica como percurso metodológico – é um recorte desse fenômeno no cenário educacional brasileiro dos últimos anos, mais precisamente de 2017 até o momento, com a aprovação e a progressiva implantação do Novo Ensino Médio (NEM), tão polêmico e ainda em disputa. Dentre as exigências previstas pelo NEM, está o trabalho com um componente curricular obrigatório nomeado de *Projeto de Vida*. É sobre ele que nos debruçamos, tentando não somente compreender sua possível interface com a Psicologia escolar e com a noção de bem-estar discente, mas também ampliá-la rumo a uma reflexão mais ampla sobre o que se espera da educação e dos educandos contemporâneos. Antes disso, no entanto, dialogaremos brevemente com a Psicanálise e a Filosofia contemporânea, a fim de resgatarmos olhares teóricos diversos sobre o lugar da educação no desejo humano e na sociedade. Acreditamos, inclusive, que é nesse inusitado cruzamento entre Psicanálise e a disciplina Projeto de Vida que reside a contribuição, de certa forma inédita, deste ensaio.

1. Um retorno à etimologia: o que é o educar?

Em *Análise terminável e interminável*, Freud ([1937] 2006) afirma que educar (*Erziehen*), governar (*Regieren*) e curar (*Kurieren*) seriam “ofícios impossíveis” (*ummöglchen Beruf*). Nas palavras de Freud:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito tempo, são a educação e o governo.” (Freud [1937], 2006, p. 265)

A tradução da *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* traduz o termo “beruf” por profissão. No entanto, esse termo é o mesmo usado por Lutero na tradução do texto bíblico para falar daqueles que são “chamados por Deus” (*die Berufing durch Gott*), ou que são “vocacionados para uma tarefa”. Essa ideia da Psicanálise como vocação é interessante para pensar como ela sempre está respondendo a um chamado de uma palavra que nunca cessa de não se inscrever nas palavras ditas pelo sujeito.

Ao apresentar o tema da educação sob a ótica de um ofício impossível, o autor pode nos oferecer uma pista do que seja o processo educacional à luz da Psicanálise e, ao mesmo tempo,

nos ajudar a entender alguns aspectos interessantes da educação na contemporaneidade, uma vez que já faz parte do senso comum a ideia de que a educação seria uma saída para as mazelas sociais.

Por que Freud pensa a educação como ofício impossível? Antes de respondermos essa questão, é preciso que olhemos mais atentamente para a época do autor vienense e, depois, é necessário que observemos a nossa época para tentar estabelecer alguma relação entre o que ele propôs e o tempo atual.

Ao atentarmos para a época freudiana através dos olhos do autor, percebemos uma Viena do século XIX muito marcada pela repressão sexual e por uma dinâmica de formação tradicional nos processos educacionais. A educação, nesse contexto, é vista como um modo de adequar a criança para que ela exerça a sua função social na família e na sociedade nas quais está inserida. Há aqui aquilo que Durkheim chamava de "dimensão socializadora da educação", ou seja, a educação cumpre um papel fundamental para manter certa coesão na sociedade. O todo orgânico do social é a baliza para o processo educacional. Dessa forma, segundo Durkheim:

A sociedade não somente eleva o tipo humano à dignidade de modelo para o educador reproduzir, como também o constrói, e o constrói de acordo com suas necessidades. [...] O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza o criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja. (Durkheim, 2011, p. 107).

O que está em jogo no processo educacional como proposto por Durkheim é uma espécie de ideal de sociedade e de conduta, e cabe ao educador formar essa criança para que ela esteja de acordo com esse ideal social assumido. Essa visão positivista da relação entre o indivíduo e a sociedade é bastante marcada na época de Freud, de forma que toda a invenção freudiana se baseia na noção de que há um certo desarranjo entre o que o indivíduo deseja e o que a sociedade coloca para ele enquanto ideal. O mal-estar da cultura em Freud é exatamente essa tensão entre as aspirações do sujeito e os ideais sociais que o reprimem. O preço para viver em sociedade é esse mal-estar que gera o sujeito neurótico, em última instância.

Ao olharmos para a nossa época, percebemos que não vivemos mais no mesmo modelo de sociedade que o da época de Freud. Os ideais positivistas do homem pautado pela ciência como caminho para o progresso chegam ao fim com as duas primeiras guerras mundiais, pois ali há um golpe narcísico fundamental na mentalidade do século XIX. A partir do momento em que se tem a noção de que a ciência pode ser usada para o mal, não mais é possível sustentar os

ideais positivistas como aqueles que devem reger a sociedade. As duas grandes guerras trazem consigo o fim de uma era e o início de outra no ocidente.

Esse pós-guerra será marcado por uma grande perda dos referenciais que organizavam a sociedade anterior, e se colocará para o ocidente uma tarefa nova de repensar o papel que as instituições sociais terão nessa nova configuração. Dessa forma, é impossível um retorno aos moldes de funcionamento social anterior, mas, ao mesmo tempo, o ocidente não tem um norte para onde apontar o seu barco.

Nesse contexto, o tema da educação também se coloca como um problema contemporâneo, uma vez que temos hoje aquilo que comumente se chama de "declínio dos metarrelatos" (Lyotard, 2004), ou seja, como pensar um modelo educacional na época do declínio dos ideais? Que tipo de educação é capaz de nortear o sujeito contemporâneo? Para pensar esse sujeito contemporâneo, podemos fazer uso de várias ferramentas, mas uma que nos será interessante é a que vem da Sociologia e que caracteriza esse sujeito como *homo psychologicus*.

A proposta do *homo psychologicus* é trabalhada por Lipovetsky (2005). No livro *A era do vazio*, Lipovetsky aponta que, no momento em que o crescimento econômico cessa, vemos crescer o investimento psicológico em que o indivíduo passa a consumir “consciência de si” em um movimento incessante de autoconhecimento. Narciso pode agora ser identificado como *homo psychologicus*, ou seja, ele é obcecado por si mesmo visando à sua independência de todo laço com o outro. No lugar do outro, há um hiperinvestimento em si mesmo.

Nesse sentido, é visível como certo discurso da Psicanálise pode funcionar para colocar essa dinâmica em marcha: a noção de inconsciente como algo a ser desvendado, a ser entendido nas suas diversas elaborações, explicado por meio de conceitos que adentram na cultura popular, que se tornam uma busca sem fim para esse sujeito “desenganchado” de tudo. Adentrar nas sendas do inconsciente é uma tentativa de encontrar alguma verdade para a qual possa orientar a sua vida. A autoconsciência suplanta a consciência de classe, e nesse movimento a consciência política é substituída pela consciência psíquica. Sem referências onde se ancorar, Narciso se coloca em órbita. O Eu aparece como um grande vazio devido ao hiperinvestimento a ele dedicado. Paradoxalmente, nada e tudo o aflige. Como aponta Lipovetsky:

O homem descontraído está desarmado. Os problemas pessoais assumem, assim, dimensões desmesuradas, e, quanto mais os contemplamos, ajudados ou não pelos psi, menos os resolvemos. Aqui se inclui o problema existencial, o ensino ou a política: quanto mais submetidos a tratamento e auscultação, mais os problemas se tornam insuperáveis. O que, hoje em dia, não está sujeito à dramatização e ao estresse? Envelhecer, engordar, enfeiar, dormir, educar os filhos, sair de férias... tudo se

transforma em problema. As atividades elementares se tornaram impossíveis. (Lipovetsky, 2005, p. 29-30)

Seguindo a proposta de Lipovetsky, percebemos como a própria educação se coloca dentro desse horizonte contemporâneo. O final do século XX é marcado pela implementação e consolidação de uma política neoliberal, e, com a queda do muro de Berlim, esse capitalismo tornou-se global sem mais um contrapeso exercido antes pelo bloco socialista. A lógica neoliberal passa a reger a vida das pessoas e, conseqüentemente, as políticas públicas e educacionais, o que inaugura um novo momento para a educação. O educar é, cada vez mais, visto como solução para vários problemas contemporâneos - e, portanto, analisado, destrinchado, pensado -, mas também é sentido como um grande desafio das escolas, famílias e governos.

Massimo Recalcati (2014), psicanalista italiano, propõe pensar alguns desafios contemporâneos à luz da matriz lacaniana. Recalcati, em suas obras, procura manter, na sua leitura da Psicanálise, um olhar um pouco menos severo em relação ao humano e ressalta a possibilidade de, mesmo a pulsão de morte sendo a primeira do ponto de vista da constituição psíquica, a pulsão de vida não ser apenas uma serviçal da pulsão de morte, mas algo importantíssimo para mover o sujeito.

O autor italiano (2014) nos chama a atenção para duas etimologias do verbo educar. A primeira delas é "conduzir corretamente", "conduzir pelo caminho certo". Ou seja, o educar aqui remete à ideia de alguém que é conduzido por outro visando a um certo ideal, a exercer uma potencialidade que já se encontra nesse sujeito e será, portanto, despertada pelo educador.

A segunda etimologia marcada por Recalcati tem a ver com "ser arrastado por", "ser conduzido a divergir do caminho já traçado". Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que, em italiano, a palavra "educar" (educere) se assemelha com "seduzir" (seducere), ou seja, a educação traz consigo uma sedução por algo, uma abertura para outro lugar, outro saber, que, por ser aberto, é sempre ilimitado. Educar, nesse sentido, tem a ver com a possibilidade de se abrir para a experiência da vida com todas as suas imperfeições e desafios.

Partindo dessas duas diferenciações sugeridas por Recalcati, podemos entender em que medida Freud pensava a educação como ofício impossível. Educar se torna impossível, pois se ancora no desejo, na palavra; é, portanto, a possibilidade de criar um novo a partir da experiência de vida do professor e do aluno. Educar não pode ser reduzido a uma transmissão de informação completa, mas parte sempre de um desejo, de uma abertura para a vida, e é nesse sentido que educar se torna uma tarefa impossível, pois não há um "modo" de fazê-lo, mas

possibilidades infinitas. Para além disso, é impossível educar sem resto, sem falha, pois educar é exatamente deixar uma espécie de rastro que será trilhado posteriormente pelo próprio aluno.

O que está em jogo no processo educacional, portanto, é uma promessa de um outro tipo de gozo que não o gozo do modo de produção atual, mas um gozo para além do mero desempenho, que se acessa por meio da leitura, da escrita, da cultura, do coletivo, do amor, do jogo, etc. A escola, nesse sentido, não pode ser reduzida a uma fábrica de preparação de trabalhadores - sujeitos que consomem o máximo de informação e são treinados para a maior gama de habilidades possíveis -, mas tem um papel fundamental para que se mantenha uma abertura para a vida.

Seguindo essa linha, percebe-se que o trabalho do educador é um trabalho de fronteira, um trabalho que se dá necessariamente na contramão do modo de produção que promete soluções rápidas e práticas para os problemas da vida. O educador hoje não se coloca como um modelo a ser seguido, mas ocupa um lugar de testemunho de uma outra possibilidade para além da lógica do desempenho. Segundo Recalcati,

O gesto do professor - em qualquer nível que se expresse, da escola elementar até a universidade -, sendo um gesto que sabe transformar os livros em corpos eróticos, que sabe tornar o saber um objeto que causa o desejo, age alargando o horizonte do mundo, transporta a vida para outro lugar, para além do já visto e do já conhecido: a educa no sentido etimológico mais radical. (Recalcati, 2014, p. 87, tradução nossa.)

Tal sentido radical da educação apontado por Recalcati consiste em ser capaz de conduzir o sujeito em direção a uma potencialidade, ao mesmo tempo em que é capaz de abrir um mundo novo para o educador e o educando. Desse modo, o sentido radical da educação tem a ver com a relação entre os sujeitos que se transformam mutuamente no processo. A raiz da educação é, portanto, esse nutrir as possibilidades, crescer o novo, abrir mundos para o sujeito, e não o seu fechamento em métricas e objetivos alienadores.

Assim, a proposta de Recalcati sugere que educar carrega consigo uma busca por um novo que, quando trilhado, é capaz de abrir fronteiras tanto para o professor quanto para o aluno. Esse tipo de educação a que aludimos aqui não parte de um ideal como na época de Freud, mas se nega ao *laissez-faire* contemporâneo no qual a palavra do professor se torna inútil. O que se propõe aqui é uma educação capaz de humanizar a vida do sujeito, de forma que um novo mundo se coloque para ele. É um discurso que vai na contramão da lógica do desempenho contemporâneo, na qual a educação é pensada apenas como um meio para a produção capitalista, uma educação que fecha o mundo para o sujeito, uma repetição sem vida e ausente de desejo.

2. O Novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: concepções e contradições

Em 2017, a Lei 13.415 instituiu, oficialmente, o Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, parte de uma série de amplas e polêmicas reformas aprovadas nos dois anos da gestão do ex-presidente Michel Temer (como a PEC do Teto de Gastos, a Reforma Trabalhista e a Lei da Terceirização). No site do Ministério da Educação, na seção de Perguntas e Respostas, o NEM é definido da seguinte maneira:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Brasil, s.d.)

Aprovado o Novo Ensino Médio - não antes sem grandes embates ideológicos e disputas de poder entre governo, educadores e grandes conglomerados educacionais privados -, a lei em questão instituiu o ano de 2022 como prazo para que as escolas secundárias iniciassem a aplicação da proposta nas salas de aula brasileiras, guiadas sobretudo pelas orientações dos novos currículos de estados e municípios, construídos a partir da Base Nacional Comum Curricular e das propostas de itinerários formativos. O Novo Ensino Médio, então, era vendido pelo governo e pela grande mídia de forma sedutora, como um sinal de tempos mais modernos na educação brasileira: essa etapa da escolarização formal, marcada por índices elevadíssimos de evasão escolar, agora iria se tornar menos conteudista e mais atraente aos interesses particulares de cada aluno, além de estar mais voltada às demandas do mundo do trabalho “disruptivo”, tecnológico e em constante transformação em que vivemos.

Pós-2022, a experiência real nas salas de aula, no entanto, trouxe-nos o desencanto: de um lado, muitas escolas privadas, ancoradas em um robusto material didático de grandes grupos educacionais, em amparo didático-pedagógico extra e em boa infraestrutura, ampliaram suas cargas horárias no Ensino Médio de forma a inserir os itinerários formativos e não prejudicar a carga horária das disciplinas antigas, da formação comum; do outro lado, boa parte das escolas públicas, sem ter suficientes recursos humanos, infraestruturais, materiais didáticos e capacitação para oferecer os itinerários formativos plenamente, sentiram ainda mais o abismo na formação de seus estudantes do Ensino Médio frente à rede privada e vêm tentando buscar

soluções comunitárias para os problemas que enfrentam, como a falta de professores especialistas para lecionar as novas exigências curriculares do NEM. O Novo Ensino Médio escancarou o projeto de sucateamento da educação pública e a valorização do capital na educação privada.

Voltando às propostas ideais do Novo Ensino Médio, nele é inserido um componente curricular “humanizado”, bastante alinhado à tendência do *homo psychologicus* contemporâneo: o Projeto de Vida. Segundo a própria BNCC do Ensino Médio:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (Brasil, 2018, p. 472-473)

A proposta teórica parece muito boa: fazer o aluno, com ajuda da escola, refletir sobre sua identidade, sobre o que realmente deseja para seu futuro e sobre os caminhos potenciais a serem traçados para atingir seus objetivos. Um profundo exercício de autoconhecimento, amadurecimento e planejamento, na letra fria do texto. No entanto, basta visitar as salas de aula de Ensino Médio do país para perceber que, na prática, a aplicação desse componente curricular obrigatório parece bem menos “cor-de-rosa” do que a proposta governamental leva a crer.

Primeiramente, porque, no texto atual da lei federal da reforma do Ensino Médio, não é determinado *como* o Projeto de Vida deve ser oferecido na grade curricular: uma disciplina específica, de ampla carga horária e ementa extensa? Um projeto transdisciplinar, que cruze diferentes áreas? Um trabalho pontual ou extenso? Vejamos o que diz o (lato) artigo terceiro, da Lei 13415/2017:

§ 7º 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. (Brasil, 2017, destaque nosso.)

A indefinição no texto da lei quanto à forma de execução desse trabalho que prevê a “formação integral do aluno” faz com que estados, municípios e escolas tenham uma suposta

“liberdade” para construir suas próprias soluções a fim de cumprir o componente curricular. Além disso, quando encaixar a carga horária do Projeto de Vida: nas 1200 horas de formação geral ou nas 600 horas dos itinerários formativos? Apenas no 1º ano do Ensino Médio, quando se concentra a maior carga horária de formação geral, ou nos três anos? Mais uma pergunta: o componente curricular do Projeto de Vida deve ser avaliado com nota ou não? Perguntas para as quais a normativa federal não traz respostas (Tenente, 2022), o que efetivamente deixa a definição para a atribuição de estados e municípios, cada um a seu modo, e para as escolas, em última instância, quando o poder público não as orienta suficientemente.

Nesse cenário, a pergunta central que se faz é sobre *quem* é o profissional responsável por conduzir esse componente curricular. Em boa parte das escolas públicas brasileiras, que não dispõem de psicólogo escolar, ou de docente com Licenciatura em Psicologia, o Projeto de Vida acaba se concretizando como uma disciplina conduzida por um professor que se interesse pelo tema e/ou que tenha maior proximidade com os alunos. Em outras instituições, o Projeto de Vida acaba sendo assumido por quem “sobrou”, ou seja, pelo docente que tem horas disponíveis em seus encargos didáticos (por exemplo, professores de Sociologia, Filosofia e Artes, que tiveram suas cargas horárias brutalmente reduzidas com o Novo Ensino Médio, por não serem mais obrigatórias neste momento) e acaba se vendo “obrigado” a assumir esse componente curricular.

O problema aqui é claro: na maioria das vezes, esses professores não têm formação ou capacitação adequada para conduzirem um projeto tão delicado e tão amplo, que mistura orientação vocacional, assistência psicoterapêutica, reflexões sobre trajetória de vida, identidade, leitura de mercado de trabalho, organização de planos, metas e rotinas. A título de ilustração, cabe destacar os comentários de Esteves e Oliveira (2022) acerca das instruções da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) para esses profissionais:

Com o argumento de que “todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento da Competência 6 [Trabalho e Projeto de Vida], por sua importância na formação pessoal, social, cidadã, profissional, emocional e cultural dos estudantes” [...], a SEE-MG, assim como vem ocorrendo nos demais entes da federação, não definiu uma formação específica para os(as) docentes ministrarem o Projeto de Vida. Com isso, docentes com formação em qualquer área do conhecimento estão aptos(as) para lecioná-lo, inclusive, profissionais que tradicionalmente não atuam nesta etapa de ensino. Se de um lado isso contribui para a precarização de uma carreira que já enfrenta inúmeros desafios, sejam em termos de reconhecimento social e profissional, por outro, submete os(as) estudantes, notadamente, aqueles das escolas das redes públicas de ensino, a ter uma formação deficitária, visto que existe a real possibilidade de as aulas serem ministradas por profissionais sem qualquer familiaridade com os conteúdos definidos pela SEE-MG. (Esteves; Oliveira, 2022, p. 3).

O que já seria desafiador para um psicólogo escolar ou para um psicopedagogo se torna ainda mais para um professor especialista em uma área do saber, ainda que o último catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) possibilite às escolas escolherem uma obra opcional de apoio para o trabalho com o Projeto de Vida. E o cenário pode ser ainda pior: Esteves e Oliveira também denunciam o fato de, em algumas localidades da federação (como em Minas Gerais), devido às brechas legais, a disciplina do Projeto de Vida poder ser ministrada por pessoas que não possuem qualquer formação na área da educação, precarizando ainda mais o componente curricular:

Esta situação é ainda mais grave quando abordamos o Projeto de Vida, um componente curricular sem base em um campo disciplinar ou área do conhecimento específico, que tem a sua obrigatoriedade induzida pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação, com o incentivo de fundações e outras instituições com ligações com setores da iniciativa privada, que não possuem nenhum vínculo com o campo educacional. No caso do estado de Minas Gerais, o Projeto de Vida, enquanto componente curricular obrigatório para os cinco itinerários formativos, que passaram a constituir o Ensino Médio, pode ser ministrado, levando em consideração a Resolução SEE-MG nº 4.475/2021 (2021), por qualquer pessoa, bastando ser licencianda, bacharel(a) ou tecnóloga, em algum das centenas de cursos superiores reconhecidos pelo MEC. (Esteves; Oliveira, 2022, p. 18)

À parte de todos esses questionamentos de viés mais prático, é importante lembrar que a ideia de se trabalhar com o Projeto de Vida na escola é, de certa forma, anterior à Reforma do Ensino Médio, oriunda do campo da Sociologia da Educação, mais propriamente na Sociologia das Juventudes. Esteves e Oliveira (2022, p. 7) resgatam que, em 2013, durante a gestão Dilma Rousseff, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em seus cadernos de formação docente do Ensino Médio, tratava da importância de desenvolver com os jovens suas capacidades de fazer escolhas e de se responsabilizar por elas, constituindo-as, assim, em projetos de vida. Os docentes, nesse caso, seriam “parceiros e co-construtores” desses projetos, permitindo que os estudantes falassem de si e do que pretendiam.

Para a Sociologia das Juventudes, portanto, trata-se de um trabalho educativo (escolar e/ou não escolar) progressivo e amplo sobre a sociedade e o papel do jovem nela, de forma a permiti-lo construir, aos poucos, um olhar crítico e cidadão sobre sua realidade, sobretudo de forma a não se desvencilhar da ideia de comunidade e de coletividade, na contramão do individualismo neoliberal. O olhar sociológico mais acurado faria o aluno entender que a vida que constrói para si não está totalmente fora de seu poder de agência, mas também não totalmente condicionada a seus esforços e vontades.

Ao analisarmos o que está por trás da concepção desse componente curricular no Novo Ensino Médio – e a quais interesses mercadológicos privados ele atende (a esse respeito, vide

Comitre, 2023) –, percebemos que o Projeto de Vida, se conduzido como está, parece flertar mais com um viés meritocrático e responsabilizador, do aluno como “empresário/empreendedor de si”, responsável por construir, de forma atomizada e neoliberal, o sucesso com suas próprias mãos. Cristiano Bodart (2022), a esse respeito, vê um forte paralelo entre esse componente curricular, a educação voltada para o mercado de trabalho e o tão criticado discurso *coach/autoajuda*:

Primeiro aspecto a ser considerado é que o Projeto de Vida não é uma disciplina como as demais que estão presentes no ensino médio. Não é resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas. Isso abre caminho para que seja apresentada aos estudantes de duas formas: a) uma espécie de autoajuda e; b) um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum. [...] Ainda que os temas juventude, trabalho e escola estejam presentes nas Ciências Humanas, são ainda temas e objetos de estudos e não áreas de conhecimentos. Importa destacar que o Projeto de Vida, como proposto pelo Ministério da Educação (MEC), não é uma transposição da Sociologia da Juventude, do Trabalho ou da Educação. Muito longe disso; suas raízes estão nos “ventos do mercado”, esses carregados da crença na meritocracia, no individualismo e no empreendedorismo. O componente, como proposto pelo MEC, é uma aula de *coach*. [...] Trata-se de um experimento advindo do mercado e seu interesse em mão de obra semiqualficada – basta observar seus principais defensores para entender suas intenções. (Bodart, 2022, n.p.)

Bodart, assim como Esteves e Oliveira, defende que muitos tópicos pertinentes ao Projeto de Vida poderiam ser abordados com muito mais qualidade técnica e epistemológica pela disciplina de Sociologia, por exemplo, dada a formação do docente dessa disciplina. Outros tópicos, obviamente, são concernentes a uma formação especializada em Psicologia ou Assistência Social. De qualquer maneira, se o objetivo é trabalhar a “consciência crítica” do estudante - expressão tão banalizada na educação contemporânea -, não se pode fazê-lo alienando-o de sua realidade material e da luta de classes e trazendo-lhe ainda mais culpa e responsabilidade individual diante do modelo político-econômico que se coloca.

A consciência das limitações estruturais é o primeiro passo para pensar estratégias de superação, embora nem sempre essas sejam alcançadas. Quanto maior a privação material e cultural dos estudantes, menor é sua capacidade de escolha. Dizer para a estudante negra e periférica que se ela fizer um “bom projeto de vida” alcançará seu objetivo é o mesmo que lhe imputar a responsabilidade de “seu fracasso”. [...] O discurso presente no Projeto de Vida, como proposto pelo MEC, busca transferir a responsabilidade do insucesso aos indivíduos. Os discursos da meritocracia, do empreendedorismo e da autodeterminação visam apagar a responsabilidade do Estado sobre o desenvolvimento da sociedade como um coletivo. [...] Como a contribuição do componente curricular em questão para mudar o *status quo* é inexistente, servirá apenas para desresponsabilizar o Estado da exclusão social que historicamente e estruturalmente aniquila maior parte da sociedade brasileira, especialmente aquela que depende da escola pública para tentar mudar em alguma medida suas condições de vida. Projeto de Vida é a transposição dos discursos mercadológicos para as escolas: reduzir o papel do Estado e deixar os indivíduos se digladiarem entre si para

ter um lugar à sombra. As crises do mercado de trabalho geradas pelo neoliberalismo passam a entrar na conta dos esforços individuais. O desemprego, a pobreza e a falta de acesso aos bens de consumo são convertidos em falta de interesse, de planos e de vontade de cada um e cada uma. (Bodart, 2022, n.p.)

No momento em que este texto é revisado (maio/2026), a propósito, o Novo Ensino Médio já passou por uma reavaliação nas casas legislativas federais. Após o fim da gestão Bolsonaro e início da gestão Lula III, com os problemas advindos dos primeiros anos de aplicação do NEM, essa lei voltou à discussão, pois o governo federal estava sendo pressionado por sua revogação, enquanto setores privados defendiam que ela fosse apenas aperfeiçoada. O PL 5230/23 propôs a redefinição da Política Nacional do Ensino Médio no Brasil e foi apreciado e aprovado como Lei 14945/24, mas sem mudanças significativas para o componente Projeto de Vida.

3. Então, como é possível educar, de forma realista, para o bem-estar?

Em 2015, a chamada *Agenda 2030* da Organização das Nações Unidas estabeleceu um conjunto de metas junto aos estados-membros, inclusive o Brasil, para elaboração e efetivação de políticas públicas a fim de guiar os propósitos coletivos da humanidade nos quinze anos seguintes. Essa agenda é organizada em 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), dentre os quais destacamos, neste momento, o de número 3 (*Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável para todos, em todas as idades*), o de número 4 (*Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*) e o de número 8 (*Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos*).

De certa maneira, o que discutimos até aqui nos coloca diante de um panorama desafiador: dado que o Novo Ensino Médio, até o momento, é uma realidade que, a curto prazo, não deve ser alterada significativamente e que o componente curricular do Projeto de Vida deve permanecer nas salas de aula do país, como seria possível educar nossos alunos para um olhar esperançoso, mas não alienado, diante de suas perspectivas de existência? Como fazer com que a consciência da realidade neoliberal e das restrições sociais contemporâneas não aniquile os desejos individuais dos jovens, mas os desperte para um sentido possível na caminhada? Com a ajuda dos educadores, dos psicólogos escolares, dos gestores e das famílias, como construir o bem-estar como um horizonte possível para esse estar-no-mundo juvenil, que alie educação de qualidade, saúde em sua visão integral e relações trabalhistas decentes?

A partir do exposto até o momento, fica nítido que a proposta do Projeto de Vida do NEM se adequa a uma lógica neoliberal e se afasta drasticamente daquilo que, em um primeiro momento, chamamos de papel da educação, ou seja, o de abrir o desejo do sujeito para o mundo e não um fechamento no processo de repetição acéfala da lógica produtiva contemporânea. A partir do momento em que a lógica neoliberal se torna o *modus operandi* da educação, um grande desafio se coloca para quem está envolvido nesse processo.

Como tarefa importante para a promoção do bem-estar e da saúde, está a possibilidade de munir os alunos e professores nesse cenário de algum sentido provisório para além da mera lógica produtivista, sentido esse que obviamente não será capaz de resolver todos os problemas, mas pode ser uma aposta para que essa educação não sucumba de vez em um mero processo de repetição.

Recalcati (2010, 2013) ressalta que é preciso ter um entusiasmo pela vida para que a busca pelo sentido seja algo capaz de mobilizar o sujeito, e esse sentido não deve jamais ser entendido como algo de uma aquisição individual, como um gesto em que ele sozinho no mundo conquista as coisas por si só. Para que seja possível a escola ser pensada como um lugar em que se abrem possibilidades de sentido para o sujeito, ela tem que ser um lugar não de adestramento, de enclausuramento, mas de abertura. Nesta mesma direção, Recalcati (2013) nos chama a atenção para a noção de testemunho. Se um dos papéis do professor é aquele de abrir o mundo para o aluno, de apontar para o aluno um caminho possível, ele também pode ser aquele que traz consigo uma promessa de felicidade futura, ou seja, o docente será aquele capaz de testemunhar a possibilidade de uma abertura de sentido. Testemunhar significa, tradicionalmente, “manifestar por palavras ou atos” ou “declarar o que se viu ou ouviu”, ou seja, o ato de testemunhar está relacionado a uma experiência por parte do sujeito que se transformará em uma ação no mundo. Ao tratar da noção de testemunho, o autor italiano faz uso de três palavras que são: ato, fé e promessa.

Recalcati (2013) define esse “ato” como “encarnação do Verbo” ou seja, o testemunho do professor para o aluno terá que ser evidenciado em atos que mostrem ao estudante como é possível viver na contemporaneidade sem se perder em um gozo mortífero, mas possibilitando o nascimento do desejo. Tal ato não se dará por meio de um sermão, ou por meio de uma retórica pedagógica, mas se revelará como um encontro. Tal encontro não se limita ao âmbito escolar, mas poderá se dar em qualquer lugar. Onde há o encontro com a encarnação da Lei há testemunho.

O professor, nesse contexto, é aquele que permite ao aluno ver, pois esse mesmo professor não se coloca mais no lugar daquele que vê tudo para o aluno. O professor não tem

mais todas as respostas, é um professor castrado também, faltoso, que é capaz de mobilizar o aluno apenas por meio da sua própria falta, por meio do seu próprio desejo.

Por “fé”, Recalcati diz que ela se constitui como uma aposta. Há uma aposta do professor para com o aluno e do aluno para com o professor. Para que essa relação se estabeleça vinculada ao desejo, é necessário que haja um encontro capaz de mobilizar os sujeitos envolvidos. As realidades desses sujeitos, ao se encontrarem, possibilitam uma troca que pode abrir mundos para o professor e aluno.

Por “promessa”, o psicanalista italiano nos dirá que é ela que vislumbra a possibilidade de um outro tipo de satisfação para além do gozo mortal. A promessa é de que esse outro gozo, aquele vinculado ao desejo, seja mais forte, mais rico que o gozo mortal apresentado pelo discurso da hipermodernidade. A promessa desse outro gozo é em parte a tarefa da geração mais velha, que deve transmiti-la às mais novas. A promessa dos pais, dos professores, é a de que há a possibilidade de um gozo ligado ao desejo, há a possibilidade de uma satisfação humana. Segundo o mesmo autor,

A promessa é manter aberto um horizonte de mundo, é ganhar mundo, é tornar mundo aquilo que não é ainda mundo. Existe uma matriz cristã à qual me refiro neste pensamento da promessa: é necessário morrer para o gozo mortal, necessário morrer para o gozo sem esperança da pulsão de morte, para poder renascer, ressurgir em uma vida nova, em uma vida do desejo e de um gozo Outro. Trata-se de entregar a vida ao deserto de modo que a vida possa reconquistar-se como humana. (Recalcati, 2013, p. 144, tradução nossa).

Como o próprio Recalcati nos atesta, é bem visível a matriz cristã em sua proposta. Tanto o ato, como a fé e a promessa nos dão a noção de que o testemunho é algo capaz de mudar a relação que o sujeito estabelece com o mundo. Nesse testemunho, não há a espera de um ideal a ser seguido, nenhuma exemplaridade a ser visada, mas ele se apresenta como pura contingência. Esse testemunho não tem uma programação específica que se colocaria como uma fórmula a ser seguida por todos que quisessem dá-lo, mas a força dele é aquela de acontecer onde não mais seria esperado; o testemunho é sempre visto retroativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto em nosso texto, fica demonstrado que a proposta da disciplina Projeto de Vida vai na contramão do que é pensado como educação em seu sentido mais radical. Enquanto esse componente curricular se vincula à lógica neoliberal de uma pura produção de

si pautada no desempenho, aquilo que pontuamos como sendo uma das principais tarefas da educação é romper com a lógica repetitiva da produtividade.

Em nossa proposta neste texto, apontamos para o fato de que a força da educação não está em introjetar no aluno um saber fechado, mas sim em potencializar a vida, amar a vida, defender a vida em toda a sua criatividade e abertura. Essa tarefa de potencializar a vida compete primeiramente aos pais e, em segundo momento, à escola. O grande perigo hoje é aquilo que a disciplina Projeto de Vida encarna de maneira bruta, isto é, a exaltação da produtividade, do individualismo contemporâneo, da ideia do sujeito como causa de si mesmo e de um fechamento para o desejo que torna a vida uma busca acéfala de gozo.

Iniciamos o nosso texto comentando que Freud afirmava que a educação se constituía como uma tarefa impossível, pois se ancora na palavra, no desejo, e por isso nunca é completa, plena, mas sempre traz um resto que permite uma abertura constante do sujeito para com o mundo. Em seguida, passamos a analisar o Novo Ensino Médio e a disciplina chamada Projeto de Vida, evidenciando como essa disciplina se coloca como uma proposta que visa a um fechamento do aluno dentro da lógica da produtividade neoliberal. Defendemos que a sua suposta intenção crítica e de preparo para a vida não passa de um discurso raso que coloca o sujeito como o principal responsável por seu sucesso, pouco levando em consideração aspectos políticos e sociais envolvidos na relação dele com o mundo. Em um terceiro momento, esboçamos uma possível resposta ao desafio contemporâneo da educação a partir da Psicanálise, fazendo uso dos conceitos de “ato”, “fê” e “promessa” formulados por Recalcati.

Evidenciamos que a educação em seu sentido radical não pode ser entendida como pretende a disciplina Projeto de Vida do NEM, i.e, uma busca pouco lúcida por um desempenho fechado em si mesmo, autônomo, repetitivo, mas, pelo contrário, para que a educação possa de fato ser algo de qualidade e voltada para a promoção do bem-estar, como proposto no ODS 4, é preciso que ela se pautem por valores maiores que a lógica neoliberal, e a nossa tentativa é que esse texto possa oferecer algum suporte para uma aposta na educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. **Blog Café com Sociologia**, jan. 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - Perguntas e Respostas**. [s.d.] Disponível em: <https://x.gd/EQUkV>. Acesso em: 18 abr. 2024.

COMITRE, Diogo. A quem interessa o Novo Ensino Médio? **Observatório da Imprensa**, abr. 2023. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/educacao-e-cidadania/educacao/a-quem-interessa-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 25 abr. 2024.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. ‘Projeto de Vida’ em Minas Gerais - Vale tudo? Perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2022.

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. Obras completas de Sigmund Freud. Vol. 23. Rio de Janeiro: Imago, 2006 (1937).

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

RECALCATI, Massimo. **L'uomo senza inconscio: figura della nuova clinica psicoanalítica.** Milano: Raffaello Cortina, 2010.

RECALCATI, Massimo. **Il complesso di Telêmaco.** Milano: Giangiacom Feltrinelli Editore, 2013.

RECALCATI, Massimo. **L'ora di lezione.** Per un'erótica dell'insegnamento. Torino: Einaudi, 2014.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. **Agenda 2030 e o papel da psicologia nos 17 ODS.** São Paulo: SBP, 2022. Disponível em: <https://www.ra.sbponline.org.br/2022/05/agenda-2030-e-o-papel-da-psicologia-nos-17-ods>. Acesso em: 24 abr. 2024.

TENENTE, Luiza. Entenda o que é 'Projeto de Vida', componente obrigatório do Novo Ensino Médio a partir deste ano. **G1 Educação**, jan./22. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/12/o-que-e-projeto-de-vida-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2024.