



Revista Cocar. Edição Especial N.40/2025 p.1-20

ISSN: 2237-0315

**Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo,
sujeitos e conhecimentos**

**Ensino médio na Bahia: responsabilização individual enquanto estratégia curricular e o
novo componente Projeto de Vida**

*La educación secundaria en Bahía: la responsabilidad individual como estrategia curricular y el
nuevo componente Proyecto de Vida*

Cléo Emídio dos Santos Lima

Fábio Dantas de S. Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**, instrumento que apresenta a arquitetura curricular do estado, com destaque para o componente "**Projeto de Vida**". Trata-se de uma pesquisa documental, cuja base epistemológica e analítica é o **materialismo histórico-dialético**, utilizando as categorias de totalidade, historicidade e contradição (Frigotto, 1989; Netto, 2011). Os resultados da análise indicam que as mudanças na estrutura curricular, exigidas pela Reforma do Novo Ensino Médio, reforçam uma formação de jovens adaptáveis às demandas de um mercado de trabalho precarizado, em detrimento de uma formação integral que valorize o acesso ao mundo do trabalho, ao conhecimento científico e à cultura. O estudo evidencia que a reforma curricular, ao priorizar a flexibilização e o empreendedorismo, amplia as desigualdades educacionais e limita o potencial emancipatório da escola pública.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio; Projeto de Vida.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar el Documento Curricular de Referencia de Bahía (DCRB), instrumento que presenta la arquitectura curricular del estado, con énfasis en el componente "Projeto de Vida". Se trata de una investigación documental, cuya base epistemológica y analítica es el materialismo histórico-dialéctico, utilizando las categorías de totalidad, historicidad y contradicción (Frigotto, 1989; Netto, 2011). Los resultados del análisis indican que los cambios en la estructura curricular, requeridos por la Nueva Reforma de la Educación Secundaria, refuerzan la formación de jóvenes adaptables a las exigencias de un mercado laboral precario, en detrimento de una formación integral que valore el acceso al mundo del trabajo, el conocimiento científico y la cultura. El estudio muestra que la reforma curricular, al priorizar la flexibilidad y el espíritu empresarial, amplía las desigualdades educativas y limita el potencial emancipatorio de las escuelas públicas.

Palabras clave: Neoliberalismo; Reforma de la Educación Secundaria; Proyecto de Vida.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre as mudanças curriculares implementadas na rede estadual da Bahia, fundamentadas na noção de adaptabilidade dos sujeitos em formação na etapa do ensino médio. Tais mudanças são analisadas em relação às demandas impostas pelo campo econômico, considerando o contexto descrito, e toma como principal fonte de reflexão o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), instrumento que apresenta o projeto pedagógico da nova arquitetura curricular para o estado, além da legislação estadual e nacional correlata ao tema.

As recentes mudanças promovidas no Ensino Médio impactaram as redes de ensino de modo significativo, principalmente na esfera do currículo. A Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, etapa do Ensino Médio) trouxeram novos arranjos na organização didática do conhecimento escolar. Essas mudanças aconteceram em um contexto de exceção política, com o golpe institucional que destituiu a presidente Dilma por meio de um impeachment em 2016, fazendo assumir em seu lugar o então vice-presidente Michel Temer. Configurou-se assim uma oportunidade ímpar para destravar projetos regressivos no âmbito dos direitos sociais.

Ao NEM e à BNCC do Ensino Médio somaram-se a Reforma Trabalhista, que criou principalmente a figura do trabalho intermitente; a Lei das Terceirizações, que flexibilizou ainda mais as possibilidades de contratos terceirizados, expandindo sua ação agora para atividades finalísticas na esfera pública – antes só eram permitidas terceirizações em atividades-meio; e a Emenda Constitucional 95, mais conhecida como Teto de Gastos, que legitimou a austeridade fiscal e o corte de gastos sociais com o argumento de equilíbrio das contas públicas.

Em todas essas políticas, existe um eixo articulador comum que visa reformar o aparato institucional nos âmbitos trabalhista, educacional e orçamentário, no sentido de ampliar e legitimar ainda mais a desregulamentação do campo do trabalho. Na educação, esse movimento tem como objetivo moldar um novo sujeito adequado ao quadro gerado e ampliado por essas políticas de expansão do trabalho precário e terceirizado.

Não se trata exatamente de uma tarefa nova dada ao aparato educacional, posto que a precarização e os limites para o acesso a um mercado de trabalho pautado no assalariamento não são fatos novos. Mas também é fato que, a partir da ruptura institucional

advinda com o impeachment, precipitou-se um conjunto de mudanças orgânicas e articuladas com o reforço da hegemonia burguesa já vigente, agora mais robusta e contando com novos sujeitos e atores, vide a emergência e o papel da extrema direita na pauta política, institucional e educacional.

Dentro dessa perspectiva, o papel formativo da educação se operacionaliza por meio da preconizada flexibilização curricular, a partir do novo componente curricular de Projeto de Vida e sua articulação com a dimensão do empreendedorismo, perfazendo os elementos didático-pedagógicos que sustentam a reforma. O texto é desdobramento de pesquisa de mestrado desenvolvida em torno da adaptação da rede estadual da Bahia a esta nova política de currículo advinda do movimento reformista na educação.

Trata-se de um estudo documental baseado na análise de conteúdo, além de revisão bibliográfica. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. O foco da análise de conteúdo centra-se na mensagem das comunicações, e, desse modo, faz-se necessário considerar a “relação que vincula a emissão das mensagens [...] às condições contextuais de seus produtores” (Franco, 2018, p. 21). Por isso, o entendimento da Reforma do Novo Ensino Médio precisa ser percebido em sua ligação com os determinantes sociais e históricos que acompanham sua proposição. Trata-se assim, de elucidar os interesses subjacentes que compõe os documentos e textos em análise, e sua relação com a nova proposta de currículo da rede estadual da Bahia.

Na adoção da pesquisa documental, entende-se o texto dos documentos como expressão da política, sendo que seus sentidos vão além do que especifica a leitura literal das normativas e orientações expedidas para viabilizar as mudanças propostas com o Novo Ensino Médio. Tendo Shiroma, Campos e García (2005, p. 427) como referência, “tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem”.

A base epistemológica e analítica adotada é o materialismo histórico-dialético, por meio das categorias de totalidade, historicidade e contradição (Frigotto, 1989; Netto, 2011). Parte-se do entendimento de que é necessário compreender o objeto de estudo em sua radicalidade, ou seja, desvelar as contradições reais em torno da política instituída com o Novo Ensino Médio. Para Frigotto (1989, p.73), é preciso:

[...] demarcar a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Além da introdução, o artigo está organizado em três seções e nas considerações finais. Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre as políticas educacionais no contexto político e econômico do neoliberalismo. Na segunda seção, analisamos as reformas educacionais, com destaque para uma breve discussão sobre a BNCC e a reforma do Novo Ensino Médio. Já na terceira seção, apresentamos os resultados da análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), problematizando as discussões sobre o “Projeto de Vida”.

2. Neoliberalismo e Educação

Com a crise econômica desencadeada em plano mundial em 1970, ocorreram mudanças profundas em toda a vida social, visando uma readequação do Capitalismo para manter a sua estrutura de classe pautada na exploração do trabalho. Redimensionaram-se as funções do Estado, e a política educacional buscou se reordenar em consonância com as mudanças enunciadas.

Emergem na cena política alguns organismos internacionais que buscam influenciar os governos na elaboração de suas políticas. A partir dessas instâncias, buscava-se a manutenção dos interesses principais das grandes potências mundiais na consecução dos seus objetivos econômicos e ideológicos.

Com a convenção de Bretton Woods no pós-segunda guerra mundial, criaram-se os agentes determinantes no controle do trabalho – os organismos internacionais; aparelhos de função hegemônica supranacionais cujas funções são formular e operar as reformas estruturais voltadas para administrar a coesão social e criar condições favoráveis à expansão do capital: governabilidade-segurança (consenso coerção) são as palavras de ordem. Em diferentes frentes, uns organismos mais voltados para as políticas macroeconômicas, outros elaborando e difundindo os elementos ideológicos, todos atuam na perspectiva do nexo consenso-coerção e operam mais incisivamente nos países capitalistas dependentes, territórios em que os conflitos podem ser mais disruptivos. (Leher; Motta; Grawryszewski, 2019, p. 184)

Acirra-se a disputa pelas funções do Estado, desestruturando-o cada vez mais enquanto ente garantidor de direitos. O capital avança sobre os fundos e sobre o patrimônio público, prejudicando a capacidade do Estado de responder as demandas da sociedade. O

Neoliberalismo expressa a forma mais acabada que opera essas diretrizes, nas quais o objetivo central é a modificação do papel do Estado. Paludo e Vitória (2014, p.121) caracterizam os movimentos do Neoliberalismo:

Os eixos que estruturam esse movimento em meio à crise, na possibilidade da organização de um novo padrão de acumulação capitalista, tiveram como foco a flexibilização do trabalho e a reorganização do papel do Estado, que incidiu nos direitos sociais e na organização do trabalho. Nesse último, especialmente nos espaços democráticos de organização dos trabalhadores como os sindicatos, permitiu-se não só a abertura de novas formas de relações de trabalho, mas também a espoliação na forma de trabalho sem proteção ou mediação sob os interesses do capital.

A emergência do Neoliberalismo enquanto síntese do(s) paradigma(s) social, econômico e cultural buscou responder à crise capitalista, quando, em resumo, se tratou de um processo de recolocação dos pressupostos do próprio Capitalismo na sua disputa por continuar existindo, mesmo com tamanha desigualdade e barbárie como legado de sua trajetória histórica. Gentile (1995, p.193) aborda a questão da seguinte forma:

O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do "capital humano". Esta reconceituação supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas promessas.

Essa reconceituação visou reorganizar a relação entre o investimento em educação, individual e coletivo (via Estado), o desempenho no e do mercado de trabalho e o crescimento econômico (Gentili, 1995, p.193). Para o autor, nesse contexto a educação "se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho".

Esse delineamento compõe a matriz da Teoria do Capital Humano, articulado ao processo de desenvolvimento do período fordista e do viés expansionista das políticas sociais, principalmente onde vigorou o Estado de Bem-Estar Social. Acontece que, com o processo de crise a partir de 1970, as mudanças apontavam para uma dinâmica distinta.

Continua a expectativa em relação à educação como resposta para a inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, o financiamento público para viabilizar a escola pública como um direito social para todos — que sempre foi limitado — não acompanhou essa perspectiva. Paralelamente, havia dinâmicas que flexibilizavam a organização do

trabalho, gerando novas demandas formativas para um novo mercado, individualizando as saídas na busca por escolarização e formação.

Como síntese, o trabalho disponível no mercado mudou sua composição: menos emprego formal e seguro, com base no assalariamento, e expansão intensa de formas de trabalho precárias, informais, flexíveis e do autoemprego. Segundo Antunes (2015, p. 34):

Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital de instrumentos necessários para adequar-se a sua nova fase.

Nessa direção, Dardot e Laval (2016, p.17) define que o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, “é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, e como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas a própria conduta dos governados”. É a partir desse conjunto de discursos e práticas que o neoliberalismo define que o homem neoliberal é o homem competitivo, moldado pelo mercado e que se constitui como o “empresário de si”.

No campo educacional, observa-se que a formação, apesar do discurso, volta-se para afazeres simples que exigem o domínio de competências básicas para sua execução, baseando-se em uma aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017). Esse paradigma formativo está presente em diversas reformas educacionais, entre elas o Novo Ensino Médio e a BNCC.

3. Reformas educacionais: BNCC do Novo Ensino Médio

No contexto brasileiro, a relação entre neoliberalismo e educação manifestou-se de forma significativa a partir da pedagogia das competências, que orientou a política curricular da década de 1990. Entre as principais reformas educacionais desse período, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que remodelaram o currículo escolar. Respondendo à dimensão mais propriamente pedagógica entre as iniciativas tomadas para a área, essa pedagogia apontou a necessidade de formar sujeitos adaptados a um mercado competitivo, em constantes mudanças e orientado para o consumo.

Silva (2020) assevera que a opção pelas diretrizes de formação por competências, posta em vigor nos documentos oficiais da política curricular da década de 1990, foi favorecida por sua proximidade com a noção de competição e competitividade, termos vinculados ao universo empresarial e mercadológico.

Corti (2019, p.49) define assim o que seja uma pedagogia das competências e sua implementação durante o governo que efetivou essas diretrizes na política curricular - não à toa, o governo que consolidou as mudanças na estrutura de Estado, com viés de alinhamento deste com as diretrizes de readequação econômica e social prescritas pelo neoliberalismo.

O governo FHC aprovou em 1998 uma reforma do ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências – termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo. Era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos.

Essa é a mesma noção ou pedagogia que fundamenta a formação prevista pela BNCC, como assinalam Malanchen e Zank (2020, p. 145), ao dizer que na versão final da Base “o texto é bastante preciso e objetivo em seus conceitos orientadores, familiarizado com a organização por competências”.

Do ponto de vista da organização pedagógica expressa na política curricular, fica traçada a linha de continuidade da ótica da pedagogia das competências nas políticas de reforma curricular da década de 1990 e nas implementadas atualmente com a BNCC e o NEM: um currículo flexível, que forme trabalhadoras e trabalhadores adaptados às necessidades do mercado.

Conforme Kuenzer (2017, p. 332):

O debate sobre a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, embora não seja novo, intensificou-se nos últimos cinco anos, particularmente no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

E nesse quadro histórico emerge, ou retoma-se, a discussão sobre ofertar à juventude um ensino médio flexível, apto a formar trabalhadores capazes de se moldar às imposições de mercado. A política curricular refaz os caminhos dos antigos PCNs em sua retórica (e prática), direcionando as políticas públicas de currículo e impactando sobre outras áreas, como formação de professores e orçamento.

Kuenzer (2017, p.337) define o que seria essa nova roupagem formativa a partir da ideia de flexibilização curricular:

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica

Ensino médio na Bahia: responsabilização individual enquanto estratégia curricular e o novo componente Projeto de Vida

pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

A partir da autora, demarca-se a ligação do currículo flexível com as demandas da sociedade voltadas para melhorar a competitividade - logo, para lograr êxito no campo do mercado e dos negócios. Além disso, ela ressalta a ideia de inovação e da tecnologia permeando os princípios desse novo currículo.

Para Kuenzer (2017), uma aprendizagem flexível se associa ao projeto da acumulação flexível, com base na distribuição desigual do conhecimento. Ao fim, reserva-se aos filhos da classe trabalhadora o desenvolvimento de competências para o fazer simples, muito embora o discurso e o contexto que emergem da ideia da acumulação flexível proponham a organização do trabalho de modo mais horizontal e a demanda por conhecimentos mais complexos.

Essa análise está diretamente relacionada com os estudos de Ricardo Antunes (2018), em sua obra Privilégio da Servidão, na qual analisa que o novo proletariado de serviços vive uma realidade marcada pela exploração e pela falta de direitos trabalhistas e sociais. Essa configuração do mercado de trabalho exige um projeto educacional pautado em competências e flexibilidade, em detrimento de uma formação crítica e emancipada.

Dessa feita, a reestruturação da política curricular do Ensino Médio no Brasil atende às transformações no mundo do trabalho orientadas pelo capital. Essa concepção, ao partir de situações concretas para resolver demandas do cotidiano, fragiliza e nega o estudo dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela sociedade (Malanchen; Zank, 2020). Concordando com Kuenzer (2002, p. 341), “a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento”.

4. Componente Projeto de Vida: responsabilização individual como estratégia curricular

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). As discussões sobre Projeto de Vida no DCRB projetam o tema e o novo componente curricular em sua conexão com o Empreendedorismo, outra temática de relevo dentro da Reforma do NEM com repercussão no delineamento de novos componentes direcionados para essa discussão. Esses temas se relacionam na medida em que

o Projeto de Vida fomentado pela proposta pedagógica do NEM estimula a tomada de iniciativa dos sujeitos como estratégia de inserção profissional.

O componente Projeto de Vida surge como necessidade de resposta à perspectiva do NEM em proporcionar aos estudantes condições de construir uma trajetória profissional e de vida efetiva, em que o limite do sucesso é viabilizar formas de geração de renda que permitam aos jovens dar continuidade à sua jornada de desenvolvimento e inserção social. Espera-se desse componente que ele contribua na dimensão de planejamento, mas também alcançando um estado socioemocional equilibrado para os jovens frente ao turbulento contexto de incertezas e desigualdades que marcam nossa sociedade.

O Estado da Bahia conceberá o Projeto de Vida como componente curricular, sendo necessário, também, que a organização curricular da escola apoie os/as estudantes na reflexão e elaboração dos projetos de vida a partir do entendimento de que seus objetos de conhecimento não visam apenas à definição de uma carreira ou profissão, mas contribuem para que os/as estudantes aprendam a fazer escolhas. (Bahia, 2022, p. 233)

O tema do Empreendedorismo aparece na Reforma como Eixo Estruturante da nova política curricular, junto a outros eixos (investigação científica, mediação e intervenção sociocultural e processos criativos). A ideia é possibilitar a transversalização dos conhecimentos indicados em cada um desses eixos nos novos componentes curriculares resultantes das reformulações que os estados da federação operacionalizaram em suas diretrizes pedagógicas. Assim, diversos componentes curriculares expressam diretamente seu vínculo com o tema do empreendedorismo e do mercado de trabalho.

A chamada adaptação às mudanças contemporâneas do mundo/mercado de trabalho é questão-chave para explicitar os objetivos educacionais e os movimentos realizados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (Gramsci, 2020) na reforma curricular do NEM. Para isso, dirigir o processo de ordenamento do currículo com cerne no projeto de vida das juventudes que estão na escola, optando por mudanças curriculares como fio condutor do processo, reflete a expressão material do contexto de desemprego, crescimento de ocupações informais, terceirização e precarização nos postos de trabalho.

Daí a necessidade de formar sujeitos moldados para esses espaços, aptos a se encaixarem em diferentes ocupações, a partir da noção de sujeitos empreendedores, de construir por meio da formação escolar trajetórias de protagonismo em sua própria inserção

profissional, o que corrobora a análise de Antunes (2018) sobre o novo proletariado de serviços nesse contexto digital.

A dimensão do protagonismo juvenil aparece como responsabilização da juventude da escola pública por seu próprio êxito ou fracasso em alcançar e conseguir seus objetivos profissionais e de vida.

No DCRB, também é mencionado o objetivo do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. No documento, esse processo aparece atravessado pela ótica individualista, na qual os sujeitos são responsáveis pela realização dos seus projetos de vida. Mais uma vez, a ênfase recai sobre o indivíduo; não há problematização sobre as condições de desigualdades para o exercício dessa autonomia. A lógica neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Gentili, 1995) é fortalecida a partir de uma perspectiva individualista, em detrimento de outras formas de sociabilidade.

A linha apresentada pelos documentos analisados ressalta aspectos de ordem subjetiva como fundamentais para o melhor posicionamento dos sujeitos no contexto contemporâneo. De acordo com a DCRB:

A Resolução nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu art 5º, define projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. E, em seu art. 6º, especifica que formação integral é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (Bahia, 2022, p. 234)

É importante observar o viés individual que consta na definição do componente projeto de vida. O sujeito toma suas decisões para pavimentar sua trajetória escolar, profissional e consequentemente de vida. Mas onde aparece o papel dos outros agentes nesse processo? E a família? A comunidade? A escola é a ofertante de condições (conhecimentos!) capazes de gerar melhores oportunidades para tomada de decisões?

A competência geral que trata do Projeto de Vida na BNCC nos apresenta o vínculo desse projeto com a liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Para o desenvolvimento dessa competência, ao longo da Educação Básica são apresentadas as subdimensões da determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e autoavaliação. Ainda no texto da BNCC, encontramos uma clara orientação para a organização da unidade de ensino para, em atenção ao acolhimento das diversidades que as juventudes trazem, bem como a um percurso formativo que, observando diferentes percursos e histórias, faculte aos sujeitos da aprendizagem a definição dos seus Projetos de Vida, em âmbito individual e coletivo. (Bahia, 2022, p. 234)

As subdimensões que favorecem o êxito do projeto de vida são de cunho mais particular, pois enfatizam a performance do indivíduo na busca por suas determinações e objetivos de vida. Está presente a ideia de individualização como princípio organizador do currículo, marca que fica patente no debate sobre como o tema do Projeto de Vida emerge para o currículo escolar à partir da BNCC e NEM.

A partir das ementas e do que sugere o DCRB para a organização desse componente curricular, observam-se marcadores que denotam o princípio do individualismo combinado com uma abordagem em parte voltada para um viés terapêutico, tomando determinadas práticas sociais como respostas para os dramas vivenciados pelos estudantes, haja vista o contexto de desigualdade que permeia a experiência das juventudes hoje.

De outro modo, percebe-se uma perspectiva de amoldamento de comportamentos, que busca conter determinados impulsos e posturas juvenis sempre em busca de um maior engajamento produtivo. Não seria essa a tentativa de moldar um comportamento diante de uma sociedade desigual, estruturada pelos moldes do capitalismo?

A noção de coletividade e de reciprocidade, quando aparece no texto, está centrada sempre no eu. Ou seja, a responsabilidade passa quase sempre pelo indivíduo na construção das pontes para uma sociabilidade solidária e comunitária. Desde aqui aparece pouco os pontos e recursos necessários para um melhor desenvolvimento do projeto de vida dos/a jovens filhos/as da classe trabalhadora levando em conta a condição em que se encontram na escola pública.

Certamente, alguns desses pontos são relevantes para refletir a condição e a diversidade juvenil hoje. Entretanto, o comprometimento da reforma com a adequação subordinada dos sujeitos ao que preconiza o campo econômico coloca estas premissas em um limiar de subjetivismo, no qual o desenvolvimento dos estudantes está ligado majoritariamente ao seu esforço pessoal.

A ótica da flexibilidade e adaptabilidade aparece também como parâmetro para a organização das propostas pedagógicas das redes de ensino e unidades escolares. Citando as competências gerais previstas na BNCC, ressalta-se a necessidade de resiliência no enfrentamento da realidade social e transformações por que passam a sociedade.

VI- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

Ensino médio na Bahia: responsabilização individual enquanto estratégia curricular e o novo componente Projeto de Vida

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Bahia, 2019, p. 4)

X- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Bahia, 2019, p. 4)

Mais uma vez os documentos enviesam o olhar para os elementos individuais do processo formativo, delegando às juventudes de modo desproporcional a responsabilização por seu desenvolvimento enquanto sujeitos.

É demasiado exigir que os sujeitos em formação no ensino médio, principalmente aqueles com relação idade-série mais adequada, possam desde já tomar uma decisão tão relevante quanto a seu futuro. A escola, no contexto atual, encontra dificuldades para garantir os conhecimentos escolares básicos, quanto mais proporcionar um processo de tomada de decisão que implique a definição do projeto de vida dos estudantes.

Alves e Oliveira (2020, p. 24 e 25) relacionam as projeções da dimensão projeto de vida a elementos que compõem a totalidade social e problematizam a valorização exacerbada do campo educacional em determinar o sucesso das escolhas dos jovens, revelando os limites da formação a partir dos itinerários formativos e da flexibilização curricular proposta com o NEM.

Sendo assim:

As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervvalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia. (Alves; Oliveira, 2020, p. 24-25)

A escolha dos itinerários e a definição do projeto de vida não garantem, por si sós, o sucesso profissional e de vida. Ademais, em concordância com o que diz Gentili (1995), ao discutir a mudança de paradigma sobre o mercado de trabalho, antes alicerçada na ótica do investimento educacional em consonância com a dimensão do trabalho assalariado, mas que com advento do neoliberalismo e do economicismo esse investimento passa a não ter uma correspondência em garantir ocupação laboral estável devido à deterioração da própria noção de mercado, que passou inclusive a ter sua existência questionada nessa perspectiva.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 137/2019, ao discutir as competências gerais da educação básica definidas na BNCC, faz menção novamente à ideia de adaptação às transformações do mundo do trabalho e sinaliza o projeto de vida como objetivo proposto ao currículo escolar. A despeito disso, aponta como resposta para esse processo a ação empreendedora como forma de inserção social frente a uma realidade desigual.

É importante problematizar a ideia de escolha dos jovens tão cedo quanto ao seu futuro profissional. Não porque eles não tenham condições de desenvolver processos de autonomia e decisão, e sim pelo fato de que o fator idade (para aqueles que ingressam no ensino médio com 15 anos, por exemplo), representar uma precipitação no tocante a uma tomada de decisão tão complexa quanto essa. Somado a isso, a rede de apoio familiar e do poder público para esse processo nem sempre é satisfatória, dado o quadro de desigualdades sociais que atravessa parte da juventude que está matriculada na escola pública.

Cabe questionar então qual escolha pode ser feita para a maioria dos estudantes da escola pública frente ao contexto social no qual estão imersos: desemprego, violências, muitas carências de diversas ordens. O que escolher? Há realmente escolha? Ou, na maioria dos casos é a falta de escolha que predomina?

4.1 Empreendedorismo como resposta ao contexto de desigualdade: o Projeto de Vida para os filhos/as da classe trabalhadora

Na análise do DCRB do Estado da Bahia, foi possível observar que o novo campo disciplinar “Projeto de Vida” tem estreita relação com a noção de empreendedorismo trazida para a esfera do currículo a partir da BNCC do ensino médio e da própria legislação do NEM. Essa relação é tão significativa que ficou definido um itinerário específico, responsável por materializar, do ponto de vista formativo, a dimensão profissionalizante apregoada pela reforma curricular.

Não se desconsidera que a formação da etapa do ensino médio dialogue com a perspectiva de inserção socioprofissional dos jovens. Essa é uma questãoposta para esses sujeitos e que muito causa preocupação. No entanto, a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho aparece como algo impelido a que aconteça rapidamente. É certo que essa necessidade se configura como uma demanda forjada não só pelo anseio e pelo projeto de

futuro dos estudantes, mas também pelo contexto de carência e desigualdade em que estes jovens estão imersos muitas vezes.

Além disso, a dinâmica dos setores produtivos não deveria, externamente, ditar por si só os objetivos educacionais do ensino médio. Haja vista que, se considerarmos mesmo o propugnado na legislação da LDB em seu artigo 35, este não é exclusivamente o objetivo da educação ofertada nessa etapa de ensino. Ademais, cabe questionar quais são os pressupostos que este mercado de trabalho capitalista coloca como sendo necessários para formar a força de trabalho, ou melhor, que formação esse mercado de trabalho defende para os jovens da classe trabalhadora?

O papel do currículo e dos conhecimentos expressos na LDB não são somente o de instrumentalizar operacionalmente os estudantes na mobilização de sua competência em fazer bem determinadas tarefas ou funções no *locus* de trabalho. Mas, sobretudo, o de contribuir na e para a reflexão crítica frente a este mercado de trabalho. Não basta trabalhar, mas sim, saber em que condições e para que finalidade o trabalho almejado pelos jovens estudantes contribui individual e coletivamente, em sociedade.

Assim, como Gramsci (2020) defendia, na concepção de uma escola unitária, que o objetivo da educação escolar é propiciar o acesso ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, observamos aqui uma concepção ampla de educação e da categoria trabalho. O processo formativo não deve vincular-se apenas às demandas de um mercado de trabalho, pois isso nega à classe trabalhadora o acesso a uma formação omnilateral.

Na Exposição de Motivos (Brasil, 2016), que justifica a proposta de reforma, fica patente a ênfase no aspecto econômico como motivador para as mudanças curriculares propostas.

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, estima-se que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões de habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada de 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (Brasil, 2016, p. 2).

No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens — a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos — que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um país sustentável social e economicamente (Brasil, 2016, p. 2).

Sem desprezar e desvincular a necessidade de que a educação cumpra um papel dentro de determinado projeto de desenvolvimento nacional, fica evidente o vies econômico como mote para justificar as mudanças propostas, ao passo que tecem um enredo de sustentação às críticas exaradas ao modelo de ensino médio vigente à época.

Esse argumento reforça o papel que o campo econômico tem ao determinar e incidir nas políticas educacionais no país, tanto direcionando recursos públicos da educação para inversões de capital de caráter empresarial, quanto ao influenciar no que seja relevante para compor os currículos escolares, ou seja, definir quais conhecimentos são importantes para a formação das juventudes.

Cada vez mais presente a atuação desses agentes na educação pública, para além do discurso, pois a sua aproximação com as redes de ensino não se circunscreve ao suporte para a gestão, para o gerenciamento de informações, ou ainda, para programas pontuais para a educação. Ou seja, o modus operandi atual inclui a entrada no currículo escolar. (Alves; Oliveira, 2020, p. 29)

Para o Parecer do CEE nº 111/2022, a noção de empreendedorismo e sua relação com a construção do projeto de vida torna-se viável pela presença do itinerário da formação técnica profissional:

A BNCC evidencia que a inclusão desse itinerário formativo na última etapa da escolarização obrigatória possa ser entendida como uma possibilidade de profissionalização no ensino médio regular, na dinâmica de integração entre a formação escolar do ensino médio com escolha de projeto de vida, em que se inclui uma seleção de caminho de profissão. (p. 18)

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.432/2018, ao estabelecer referências para elaboração dos itinerários formativos define empreendedorismo como eixo norteador do currículo e do projeto de vida dos estudantes. Este eixo integrador do currículo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. (Brasil, 2018, p. 94)

Nos seus objetivos, a Portaria apresenta como necessidade aprofundar conhecimentos quanto à gestão de iniciativas de autoemprego, além de utilizar esse

instrumental para “estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas” (Brasil, 2018, p. 94).

A Portaria determina como foco pedagógico neste eixo que os estudantes sejam:

Estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes. (Brasil, 2018, p. 94)

Prevalece a noção de preparação de caráter empresarial na perspectiva do empreendedorismo, com viés de fomento de negócios. Será que essa é mesma uma prioridade da escola? Em que medida é necessária essa generalização enquanto modelo de ensino, ou seja, que vai contemplar a maioria dos estudantes do ensino médio como assinala a proposta da organização dos itinerários formativos? É importante reconhecer que essa abordagem voltada para a educação profissionalizante é legítima de ser refletida no ensino propedêutico. No entanto, não precisa ser necessariamente uma dimensão baseada em valores empresariais, podendo reconhecer outras formas de fazer e produzir, a exemplo do cooperativismo e de iniciativas solidárias de organização social.

A função da escola e do trabalho com o conhecimento didático das áreas disciplinares é problematizar a realidade e as questões sociais colocadas para os sujeitos de modo individual e coletivamente, não simplesmente formar para uma adaptação acrítica a esses contextos diversas vezes restritivos de direitos.

Com isso, Alves e Oliveira (2020, p. 22), ao analisar a abordagem da dimensão projeto de vida na reforma do NEM realçam a captura dessa perspectiva por meio do campo econômico, que enviesa seu direcionamento a partir da adaptabilidade ao viés hegemônico do mercado, esvaziando as possibilidades críticas atribuídas a essa temática.

A aproximação do campo econômico com o campo educacional, em face do capital simbólico dos agentes dos campos em questão, numa relação social legitimada pelo Estado, corrobora o processo de metamorfoseamento de alguns termos originários do campo educacional, como é o caso de projeto de vida, que tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico.

A reforma curricular empreendida pelo NEM e o DCRB trazem como elemento articulador das demandas formativas referentes ao projeto de vida aliado ao empreendedorismo à proposição de um itinerário específico, que desenvolva de modo explícito a dimensão da profissionalização na etapa do ensino médio. Frente aos contextos de desigualdades sociais e econômicas a Reforma oferece aos filhos/as da classe trabalhadora da escola pública um ensino profissionalizante precário para um mercado de trabalho precarizado.

5. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), instrumento que apresenta a arquitetura curricular do estado como resposta às exigências da Reforma do Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei nº 13.415/2017. A reforma ocorreu em um contexto político e econômico marcado pelo avanço das políticas neoliberais e pela negação dos direitos sociais, com a implantação de um regime político de viés autoritário.

Nesse cenário, além da contrarreforma do Ensino Médio (Motta; Frigotto, 2017) e da BNCC, foram implementadas a Reforma Trabalhista, a Lei das Terceirizações e a Emenda Constitucional 95 (Teto de Gastos), medidas que aprofundaram a precarização do trabalho e a redução dos investimentos públicos. É nesse contexto de avanço do neoliberalismo e de fragilização das condições de vida da classe trabalhadora que se inserem as políticas educacionais analisadas.

Dessa forma, o NEM e a BNCC, ao priorizarem a flexibilização curricular e a formação de sujeitos adaptáveis a um mercado de trabalho precarizado, reforçam uma sociabilidade pautada na competição e no individualismo. O estudo do DCRB corrobora essa análise, evidenciando que o componente curricular "Projeto de Vida", articulado ao Empreendedorismo, reflete a lógica do sujeito como "empresa de si". Essa abordagem ignora o contexto de desemprego, informalidade e terceirização, transferindo para os jovens a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, sem considerar as desigualdades estruturais que os limitam.

As mudanças curriculares propostas pelo NEM e pela BNCC fazem parte de um projeto mais amplo de precarização da educação pública, ao priorizarem concepções formativas

Ensino médio na Bahia: responsabilização individual enquanto estratégia curricular e o novo componente Projeto de Vida

baseadas em habilidades e competências, em detrimento de uma formação crítica emancipatória. O estudo do DCRB revela que o objetivo do ensino médio de garantir, sobretudo, para os filhos da classe trabalhadora, o acesso ao mundo do trabalho, da ciência e da cultura, não é alcançado. Pelo contrário, a arquitetura curricular apresentada reforça e amplia as desigualdades educacionais, ao oferecer percursos formativos distintos para estudantes de diferentes classes sociais.

A Reforma do Ensino Médio continua em disputa na sociedade. Embora movimentos políticos e sociais tenham conseguido a aprovação de mudanças parciais em 2024 com a Lei nº 14.495/2024 que definiu a Política Nacional de Ensino Médio, essas alterações são insuficientes, pois mantêm a concepção neoliberal e a ênfase nos itinerários formativos, em detrimento da valorização dos conhecimentos científicos e culturais. É urgente construir um projeto educacional vinculado a um processo emancipatório e democrático, que contribua para a superação das desigualdades e para a construção de uma nova sociabilidade, pautada na justiça social e na organização coletiva.

Referências

ALVES, Míriam Fábia; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 – 2020, p. 20-35.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº. 111 de 25 de março de 2022**. Apresenta considerações sobre o Volume 2 (versão final) do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE BA nº. 137, de 17 de dezembro de 2019. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

BAHIA. **Documento curricular etapa Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_novo.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos (EM) Nº 00084**, Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação Contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 47-52.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Série Pesquisa, 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 71-90.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação?

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** V. 3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 10ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr-jun, 2017.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso da; GRAWRYSZEWSKI, Bruno. A agenda educacional do capital na autocracia burguesa e alguns apontamentos sobre as alternativas. In: LEME, Eraldo; ORSO, Paulino. **Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal.** Marília: Lutas Anticapital, 2019, p. 177-211.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986. 99 p (Temas básicos de educação e ensino).

MALANCHEN, Julia; ZANK, Débora Cristine Trindade. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 131-160, 2020.

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). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

Ensino médio na Bahia: responsabilização individual enquanto estratégia curricular e o novo componente Projeto de Vida

Neoliberalismo, trabalho e educação. **Revista Educação e Realidade**, 1995, p. 192-202.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 99-130.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar os textos para compreender a políticas: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**: Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

Sobre os autores

Cléo Emídio dos Santos Lima

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS - Bahia). Graduado na Licenciatura em Pedagogia UEFS. É coordenador pedagógico na rede estadual de educação em Feira de Santana, atuando em escola de educação técnica profissional. Participa do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Políticas Educacionais (EEA/UEFS). E-mail: cleoemidio@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4408-8442>.

Fábio Dantas de S. Silva

Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Atuo como docente nos Cursos de Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEFS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação FACED/UFBA. Experiencia na área de educação, com ênfase em educação do campo; currículo; política educacional, Planos Decenais de Educação e formação de professores. E-mail: fdssilva@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3227-2388>.

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 01/09/2025