



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

**O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, do  
Ceará e do Rio Grande do Norte<sup>1</sup>**

*The syntagm “life Project” and the formative itineraries in the New High School: the cases of  
Bahia, Ceará, and Rio Grande do Norte*

Lady Daiana Oliveira da Silva

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

Rio de Janeiro-Brasil

Márcia Betania de Oliveira

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)**

Mossoró-Brasil

Núbia Regina Moreira

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**

Vitória da Conquista-Brasil

**Resumo**

Este texto articula a interpretação de políticas curriculares para o Novo Ensino Médio (NEM) em três estados do Nordeste brasileiro (Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte), com foco em projetos de vida e em itinerários formativos, pensados em termos derridianos como marcas que arrastam uma vaga noção de grafia de livre tradução. Com base em estudos pós-estruturais, operadores discursivos são utilizados como possibilidades compreensivas da política curricular. Nos documentos curriculares dos estados pesquisados, aponta-se o movimento da política e como a tradução dessa política produz sentidos outros, os quais escapam ao controle e à previsibilidade, como ideia de projeto universal. Considera-se que a pretensa flexibilização curricular é mais uma tentativa de controlar os projetos de vida dos jovens, definindo padrões e propósitos antecipadamente.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Itinerários formativos; Projeto de vida.

**Abstract**

This paper articulates an interpretation of curriculum policies for the New High School (NEM, acronym in Portuguese) in three states of Northeastern Brazil (Bahia, Ceará, and Rio Grande do Norte), focusing on life projects and formative itineraries, conceived in Derridean terms as traces that carry a vague notion of writing and free translation. Grounded in post-structuralist studies, discursive operators are employed as interpretive possibilities for understanding curriculum policy. In the curriculum documents of the states analyzed, the movement of policy is highlighted, as well as how the translation of this policy produces other meanings that escape control and predictability, challenging the idea of a universal project. It is argued that the supposed curricular flexibility represents yet another attempt to control young people's life projects by predefining standards and purposes.

**Keywords:** New High School; Formative itineraries; Life project.

## **Introdução**

A partir do enfoque discursivo de política de currículo, tecido nos pensamentos de Jacques Derrida, Stephen Ball e colaboradores, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, focalizamos interpretações da política curricular para o Novo Ensino Médio (NEM) brasileiro e o sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos nos estados da Bahia, do Ceará e do Rio Grande do Norte. O sintagma é pensado, neste texto, em termos derridianos, pautado na impressão freudiana, como marca que carrega a noção vaga de grafia ou escritura sobre a qual não há controle interpretativo.

Defendemos a ideia de que a política curricular não é sedimentada. O que se encontram sentidos de currículos em movimento, mobilizados em práticas acadêmicas, ações escolares e pela comunidade em torno da escola. Nesse sentido, qualquer tentativa de controle envolvendo normativas curriculares – sejam elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretrizes, orientações e/ou qualquer texto da política – está fadada à tradução/iteração (Derrida, 2008). Portanto, estão fadadas ao fracasso quaisquer tentativas de prescrição e controle das invenções, das resistências e das negociações com os/as docentes nas construções e desconstruções dos currículos escolares, uma vez que esse fracasso constitui o próprio movimento da política, sendo impossível materializar discursivamente a fixação de sujeitos e currículos.

Nesse entendimento, a política é interpretada como uma produção contextual e discursiva, sem a presença de um centro que guie sua direção. Do mesmo modo, é desconstruída a ideia de sujeito consciente, centrado e pleno. O sujeito é pensado, também em termos discursivos, como projetado na luta política por uma falta constitutiva, sem um centro estável e, assim, sempre em processo de vir a ser, devido à própria ação imponderável da linguagem (Costa; Lopes, 2018; Lopes, 2018).

Dessa forma, quaisquer noções que vendem ideias de produzir o futuro dos estudantes, expressas por meio de documentos referenciais curriculares (como a BNCC e os apontados nos estados em pauta), por meio de itinerários formativos e de projetos de vida, ou qualquer normativa que tente projetar uma estratégia calculada, são apenas interpretações sedimentadas que, como tais, tentam produzir determinados sentidos nas lutas políticas. Contudo, a perspectiva teórica discursiva problematiza tais noções ao investigar a política curricular e educacional (ou qualquer política) como luta pela significação,

como processos discursivos constituídos provisória e contingencialmente, que simultaneamente produzem contextos e sujeitos políticos.

Nos estados pesquisados (Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte), discursos convergem na tentativa de contribuir para que o sintagma “projeto de vida” e a ideia de itinerários formativos aglutinem sentidos de certa positividade, tanto no que concerne à melhoria da qualidade do Ensino Médio brasileiro quanto em relação às expectativas de que, diversificando o currículo, viabiliza-se a melhoria do aprendizado e, contextualizando o sentido de projeto de vida, potencializa-se a motivação para os estudos, contribuindo, dessa forma, para a constituição de sujeitos capazes de decidir de forma plena em determinados contextos previamente concebidos. Nesse aspecto, compreendemos haver uma tentativa de harmonização social, pautada na psicologia positiva, por meio da impossível regulação do futuro dos estudantes e da prefixação dos contextos que envolvem o imponderável da vida e de suas diversas relações.

Os textos curriculares dos estados pesquisados carregam sentidos de projeto de vida e itinerários formativos que, de forma imprevisível e incomensurável, constituem discursos (Laclau; Mouffe, 2015) contextuais de positividade para o Ensino Médio. Tais normativas operam na tentativa de construção de uma sociedade sem antagonismos (Laclau, 2011) e com a ideia de um futuro capaz de ser programado. Os discursos entre o currículo e a formação de subjetividades dos jovens são traduzidos e iterados (Derrida, 2005, 2008) em uma interrelação de flutuação de sentidos, envolvendo um jogo político-discursivo que impossibilita a significação plena dos projetos curriculares em disputa em cada estado brasileiro.

A intenção desta pesquisa focaliza a interpretação de sentidos de projeto de vida e itinerários formativos nas normativas dos estados baiano, cearense e potiguar, com base em pesquisas e artigos por nós desenvolvidos (Lopes; Moreira, 2020). Consideramos que a produção de sentidos para projeto de vida e itinerários formativos aponta para movimentos de tradução da política curricular abertos a negociações e disputas políticas discursivas, como sugerimos e defendemos neste texto.

O que nos mobiliza é acompanhar os movimentos de produção da noção de projeto de vida e itinerários formativos apresentados nas arquiteturas curriculares como propostas para jovens que já estão inseridos no NEM. Apesar de o projeto de vida na BNCC estar

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

articulado à ideia de itinerários formativos, miramos, neste momento, investir também nas formulações, adaptações e contextualizações do projeto de vida nas normativas documentais.

Com tais argumentações, na próxima seção deste texto, apresentamos, sinteticamente, tensões e disputas em torno das interpretações do NEM, tendo como temporalidade a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Em seguida, destacamos as interpretações a respeito do projeto de vida e dos itinerários formativos, tecidas pelos estados em pauta, na organização dos respectivos referenciais curriculares. Concluímos o texto apontando a importância de se deixar o futuro ao porvir, questionando a pretensão de definir a subjetividade e a vida do outro, conforme propõe a normativa da proposta curricular nacional para o Ensino Médio, por intermédio dos itinerários formativos e do projeto de vida.

Destacamos, nas normativas curriculares dos estados pesquisados, o movimento da política e como a tradução dessa política produz sentidos outros, que não podem ser aprisionados ou controlados, nem previstos, como a ideia de um projeto universal, comum a todos – mesmo que essa ideia esteja calcada na tentativa de garantir perspectivas de bem-estar social ou felicidade futura para os jovens.

**A política do NEM: normatividade curricular na tentativa de controle da vida!**

O Ensino Médio brasileiro tem sido legitimado a partir da produção e da disseminação de um pensamento de crise. Nessa acepção, foi sendo constituído, de forma precária, o discurso sobre a necessidade de reformar esse nível de ensino, conectando-o à proposta de divisão do currículo – em parte direcionada à formação geral, e outra parte, diversificada. Desse modo, o discurso de tornar o Ensino Médio atrativo para os estudantes foi aglutinando articulações políticas, ao se acreditar que a reformulação curricular desse nível de ensino poderia tornar o país mais competitivo no setor econômico, adequando-o aos desígnios do mundo moderno, produtivo e globalizado. Tal defesa se pauta na retórica de um currículo inovador, apontado como um progresso em relação àquilo que é realizado (Lopes, 2019; Lopes; Macedo, 2021).

Nesse movimento, foi/vai sendo tecida a leitura de uma escola média precária, produzindo sua negação – um rebaixamento do outro –, evidenciando-se aspectos da formação nesse nível de ensino, em uma relação de falta. A textualização que perfaz a política inscreve a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) como contraponto para solucionar os

problemas que ele apresenta. Esse aspecto da política (negação) consiste em um efeito para tentar fazer com que determinado sistema de regras funcione.

O texto da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) corrobora discursos em circulação no país, apontando para um cenário atual de desgaste, bloqueio de qualidade de um Ensino Médio/currículo/escola marcado pelos problemas de evasão e das disparidades sociais que o constituem (Ferretti; Silva, 2017). Para a suposta resolução de tais problemas, é ao currículo e à reorganização curricular que se volta ou se atribui a solução. Daí a defesa sobre a importância da atual reformulação curricular para esse nível de ensino.

Os discursos diferenciais em defesa da modificação do Ensino Médio pautaram-se no argumento da excessiva carga de disciplinas, que não se mostrava flexível aos anseios e às demandas dos estudantes e do país. De modo orquestrado, foi sendo impressa nos textos normativos da Reforma do Ensino Médio a dissolução dos componentes curriculares em itinerários formativos, sob a alegação da livre escolha dos estudantes quanto aos percursos formativos que desejam seguir, levando em consideração as particularidades dos respectivos projetos de vida, a serem construídos durante o Ensino Médio.

Nesse movimento, a proposta do NEM, normatizada no texto da Reforma (Brasil, 2017), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, ratificou a aprovação do texto da BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), em 2018, e configurou a constituição da centralização das políticas do currículo no país (Silva, 2023). Além disso, ratificou as avaliações centralizadas e estabeleceu que a organização do currículo deveria estar atrelada à formação integral dos estudantes, com aumento do tempo de permanência na escola e a busca pelo desenvolvimento do protagonismo juvenil e da orientação nas escolhas dos itinerários formativos atinentes ao projeto de vida.

As alterações propostas para a Educação Básica no Brasil – particularmente as articulações políticas para a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016, 2017, 2018) – foram tecidas por meio de articulações discursivas buriladas pelos interesses neoliberais do setor privado no âmbito público (Peroni, 2020). Conforme já discutido por pesquisadores de diferentes abordagens teóricas (Araujo; Lopes, 2021; Lopes, 2019; Peroni, 2020; Silva, 2018; Silva; Oliveira, 2023), os interesses privados matizaram todo o processo de formulação do Ensino Médio e a elaboração dos documentos orientadores da Reforma, inclusive o texto da BNCC.

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

Silva e Oliveira (2023) apontam que organizações não governamentais (ONGs) vinculadas a grandes conglomerados econômicos sondam os efeitos da relação entre os interesses neoliberais e a educação pública, a partir da análise de materiais didáticos alinhados ao NEM e à BNCC, pautados nas chamadas competências socioemocionais, a saber: as coleções didáticas de projeto de vida aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021.

O discurso do currículo por competências já vinha sendo desenvolvido de forma correlacionada ao currículo disciplinar antes da proposta de Reforma do Ensino Médio e da BNCC para a Educação Básica (Lopes, 2019). Atualmente, as propostas curriculares do NEM e da BNCC têm apresentado um currículo em que as competências são listadas por área de conhecimento. De acordo com Silva e Oliveira (2023), o currículo por competências já estava imerso, desde os anos 1990, na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na elaboração e na aplicação de avaliações educacionais externas – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil, dentre outras avaliações vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, conectadas aos instrumentais avaliativos internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Nesse entendimento, o currículo pautado por competências pressupõe a possibilidade de redefinir o sentido dos conteúdos de ensino (nomeados pela BNCC como objetos de conhecimento), de modo a atribuir uma significação prática aos saberes escolares, desconsiderando as disciplinas. Silva (2018, p. 11) aponta que a noção de competências no currículo, “[...] especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”.

Para a autora, os dispositivos que orientam as normativas curriculares do NEM, com base em competências, reiteram a concepção de formação humana adequada à lógica do mercado, em virtude de seu caráter instrumentalizado. Outrora, essa ideia vincula-se a uma abordagem biologicista e/ou inatista da formação, consolidando uma perspectiva de educação escolar que promete e restringe a formação para a autonomia.

Não pretendemos julgar as competências, tampouco desconsideramos que elas são dimensões possíveis dos processos de formação educativa. Nossa crítica remete ao questionamento sobre a proposta curricular brasileira do NEM, que visa submeter “[...] toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental

de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho” (Lopes, 2019, p. 69). Essa interpretação da política curricular conduz a pensar a educação reduzida ao ensinar, e “[...] o ensino, por sua vez, fica restrito ao atendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber-fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana” (Lopes, 2019, p. 69). A nosso ver, emerge, nessa interpretação, a tentativa de controlar as demandas daquilo que se supõe ser a vida dos estudantes, padronizando um modelo de vida comum para todas as pessoas.

Nesse movimento, a centralidade das alterações curriculares que a BNCC-EM e a Lei nº 13.415/2017 tentam imprimir é defendida por diferentes inscrições do realismo no pensamento curricular (Lopes, 2015), que “[...] têm por referência uma realidade suposta como podendo ser compreendida e descrita fora da experiência humana” (Lopes, 2016, p. 131). A lei incorpora a defesa de um NEM, atinente a um currículo que contemple uma formação geral básica composta pela BNCC e pelos itinerários formativos.

A noção de itinerário formativo, vinculada a um discurso que há tempos assombra as disputas pela organização do Ensino Médio brasileiro, já era, inclusive, mencionada no texto da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016). As discussões iniciais a respeito dos itinerários formativos estavam vinculadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), delineada na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), apontadas como caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação (Silva; Scheibe, 2017).

Um dos principais objetivos do NEM é promover a flexibilização do currículo e permitir que os estudantes escolham seu percurso formativo e desenvolvam condições para decidir sobre seu futuro profissional e pessoal, proporcionando o contato com os mais diversos saberes para tomar decisões. Para tanto, a Lei nº 13.415/2017 aponta, em seu art. 3º, § 7º, o projeto de vida como componente a ser trabalhado nos currículos, de modo a 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).

Esse projeto de vida constitui uma das dez competências gerais da BNCC, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. Nesse documento, a

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

competência de número 6, Trabalho e Projeto de Vida, aponta que as escolas devem valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais dos estudantes. Estes, por sua vez, devem apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes “[...] possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e *fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Todavia, nenhum documento normativo é capaz de significar os percursos formativos que atendam a um suposto projeto de vida, porque não há como controlar a vida. Ela corresponde ao imponderável. É pela linguagem que produzimos, em dadas relações de poder, uma possibilidade de significação do mundo e da própria vida.

Com base em estudos de Lopes (2024), reiteramos que, no processo de luta política contra a Reforma do Ensino Médio, as críticas à organização curricular em itinerários formativos ganham centralidade, destacando as consequências de uma formação aligeirada (Silva; Oliveira, 2023), da individualização dos percursos formativos (Silva, 2019), ou mesmo a defesa do currículo integrado por meio de disciplinas escolares (Ferretti, 2018). No que se refere ao sintagma “projeto de vida”, os questionamentos parecem ser mais brandos, seja na mídia, seja em estudos acadêmicos. Para Lopes (2024), há a impressão de aceitação ou mesmo silenciamento da proposta projeto de vida, se comparada aos questionamentos dirigidos à organização por itinerários formativos, a despeito de estes serem definidos na legislação como submetidos aos projetos de vida.

Diante do exposto, defendemos que quaisquer propostas curriculares projetadas como se corresponderem a determinado universal – itinerários formativos, projetos de vida, resultados mais efetivos nas avaliações, dentre outros – estão inseridas na textualidade que constitui o mundo e, portanto, fogem ao controle.

As normativas do NEM são carreadas de disputas e estão abertas à precariedade e à provisoriidade, que não podem ser superadas ou controladas pelo fundamento de um texto. No jogo político-discursivo, o texto curricular (ou qualquer texto) permanece em processo de diferimento; está aberto a interpretações curriculares contextuais e contingenciais, incontroláveis, produzindo significações que sempre escapam à intenção de ser capaz de determinar a vida dos estudantes.

**Projeto de vida e itinerários formativos: contextualização curricular em três estados nordestinos**



Em cada estado da Federação brasileira, a disputa pelo formato e pelo currículo do Ensino Médio é diferente. Envolve uma interpretação pautada em relações contextuais de lutas políticas e distintas relações de poder, operadas na contingência radical que envolve a política. Compreendemos que “[...] textos políticos são o resultado de disputas e acordos” e que “[...] os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52).

Defendemos a ideia de que as alterações curriculares nos estados brasileiros, como destacamos no recorte a seguir, são matizadas por processos de reiteração abertos à revisitação, e que sempre há suplementação (Derrida, 2008), impossibilitando a fixação última da significação sobre o Ensino Médio – como, por exemplo, seu formato e seu currículo.

### **O Ensino Médio baiano**

Antes mesmo da publicação das normativas que regulamentam o NEM (Brasil, 2016, 2017, 2018), já havia, no estado da Bahia, um processo político direcionado para enfoques curriculares desenvolvimentistas, visando alcançar resultados mais significativos nas avaliações internas/externas e a construção de uma identidade territorial emancipada, bem como do conhecimento científico requerido como instrumento para responder aos desafios da prática social nos territórios de identidade da Bahia<sup>2</sup> e garantir a formação integral, crítica e emancipada.

Desse modo, a política educacional baiana se constitui na tentativa de atender às normatizações nacionais e às especificidades econômicas e socioculturais da diversidade territorial dos 27 territórios de identidade. Esses territórios constituem unidades de gestão adotadas pelo governo para permear toda a organização administrativa do estado, incluindo a política curricular para o Ensino Médio. Esse processo de pensar a educação para o estado da Bahia constitui-se em uma relação faltosa com os significantes: conhecimento, tecnologia e inovação, presentes no documento do programa “Pensar a Bahia” (Bahia, 2010), que fomentava estratégias de desenvolvimento para o estado até 2023.

Assim, foram sendo constituídas discussões sobre o Ensino Médio baiano pautadas em propostas curriculares atinentes à integração curricular, à interdisciplinaridade e à contextualização (Bahia, 2015). Esses significantes atuam como “operadores” da organização curricular há muito tempo no país, conforme já apontado neste texto. É também acionada a

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

significação de uma carência de competências e de habilidades nos estudantes que as escolas devem formar. Assim, projetam-se as alterações curriculares no Ensino Médio baiano como solução para essa carência.

Nesse movimento, é desdobrado um contexto discursivo na disputa pela produção de sentidos para o Ensino Médio baiano, burilado por movimentos que tentam reativar e sedimentar (Laclau, 2011) o discurso de superação da política de currículo e de criação de um NEM. Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) iniciou um movimento para discussões com consultores e professores que atuam nas escolas de Ensino Médio (Bahia, 2015), com o objetivo de sugerir alterações na organização curricular atinente à agenda política oriunda do programa “Pensar a Bahia”, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e do Projeto *Todos pela Escola*. Sob esse prisma, a SEC/BA defendeu as alterações curriculares como resposta ao atendimento à legislação educacional, à Constituição Federal (Brasil, 1988), à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e à BNCC (Brasil, 2018).

As decisões discursivas produzidas no currículo do Ensino Médio do estado da Bahia são reiteradas pela tradução da política nacional do NEM brasileiro. Dessa forma, é articulada uma operação discursiva de defesa da flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, para atender às supostas expectativas do projeto de vida dos estudantes baianos. Busca-se, assim, desenvolver, no estado da Bahia, uma formação omnilateral capaz de superar as “deficiências” do nível médio – pensadas como distorções curriculares –, que o currículo flexível possibilitaria sanar, de modo que os estudantes consigam superar os desafios impostos pela sociedade, melhorar os índices de desempenho nas avaliações e promover o desenvolvimento moral, econômico e territorial.

Nesse movimento político, são reiteradas as orientações das normativas nacionais para o NEM na Bahia: uma formação integral dos estudantes, com foco em uma proposta de itinerários formativos pautada no protagonismo juvenil, nos projetos de vida dos estudantes, na formação omnilateral, nas práticas e expressões artísticas, corporais e culturais como prática curricular e no trabalho como princípio educativo (Bahia, 2022). Desse modo, o jogo político envolvendo a defesa do projeto de vida e dos itinerários formativos no Ensino Médio baiano articula demandas críticas por justiça social e demandas instrumentais, voltadas a uma ideia de formação para um mundo em mudança e à valorização do protagonismo juvenil.

Essas demandas são fortalecidas pela defesa do conhecimento de base científica, uma vez que os grupos políticos articulados nas diferentes frentes que disputam o Ensino Médio

na Bahia e no Brasil intentam combater a ausência de conhecimentos aferidos nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, conseqüentemente, melhorar os índices do país. Essa articulação de demandas aglutina grupos universitários das faculdades de educação das universidades públicas baianas, comunidades escolares e instituições privadas, como o Instituto Reúna e a Fundação Lemann, que atuaram na constituição dos referenciais curriculares para o Ensino Médio baiano (Bahia, 2022).

Nesse movimento, a proposta de itinerários formativos no estado da Bahia foi organizada com a pretensão de atender às expectativas dos estudantes, aos seus projetos de vida, melhorar a qualidade da educação nesse nível de ensino e potencializar o protagonismo juvenil. Realizou-se uma “Escuta aos Estudantes” (Bahia, 2022) sobre o percurso formativo que pretendem desenvolver durante o Ensino Médio. Se optarem pela formação profissional, será ofertado um itinerário específico para essa opção; se a escolha for direcionada à continuidade dos estudos, o currículo oferece itinerários propedêuticos; ou, ainda, se a escolha envolver ambas as possibilidades – formação profissional e continuidade dos estudos –, serão ofertados itinerários integrados e seus respectivos eixos integradores.

O protagonismo juvenil na proposta curricular estadual, ao mesmo tempo em que se aproxima da perspectiva nacional, se distancia da noção individual, de cunho mais instrumental, centrada na avaliação e na centralização curricular por resultados. Mesmo defendendo uma preocupação com o desenvolvimento socioeconômico e com a posição do estado nos índices educacionais, a política curricular baiana sustenta um projeto coletivo, que tenta incorporar as demandas sociais dos territórios de identidade. A política do NEM no estado da Bahia busca imprimir uma educação orientada por princípios de moralidade social, como tentativa de gerenciamento das subjetividades e do futuro dos estudantes por meio do componente curricular “Projeto de vida”. Desse modo, o itinerário formativo escolhido pelo jovem acaba atrelado a uma subjetividade supostamente idealizada para o estado e para o país.

Nessa via, a contingência aglutina demandas curriculares diferenciais, mas que convergem para uma educação moral – como a defesa de uma formação integral, do conhecimento sob uma perspectiva histórico-crítica do currículo, destacada em várias partes do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) –, e para demandas neoliberais que

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

buscam “[...] apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens” (Bahia, 2022, p. 50) e estejam vinculadas ao mundo do trabalho.

Considerando que os textos políticos são incessantemente traduzidos/iterados nas diferentes relações contextuais em que são inseridos, ponderamos que as tentativas de inscrição e de controle da significação do projeto de vida – e, portanto, das subjetividades dos estudantes baianos e dos supostos itinerários que dariam conta de contemplá-los – constituem uma ilusão.

### **O Ensino Médio cearense**

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio (Ceará, 2021) destaca os itinerários formativos e o protagonismo juvenil, geralmente associados ao “desenvolvimento da autonomia”, à “construção de um projeto de vida”, à “autoria na vida pessoal”, ao “protagonismo político” e às competências previstas (Canuto, 2023).

Em diálogos com sujeitos de uma pesquisa realizada em duas escolas cearenses, Canuto (2023) investigou como o protagonismo juvenil e os itinerários formativos se manifestam em seus cotidianos, a partir das orientações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Os sujeitos destacaram a preocupação com a banalização dos itinerários formativos, já que os alunos não os percebem como “disciplinas” regulares que aparecem no boletim com notas e frequências. Nesse sentido, questiona-se se o protagonismo pensado nessas políticas não estaria propondo mais liberdade do que os jovens estão preparados para vivenciar (Canuto, 2023).

Além disso, observa-se uma carga horária bem expressiva: a formação geral básica contempla 19 horas-aula, e os itinerários formativos, 11 horas-aula nas escolas de tempo parcial. Já nas escolas de tempo integral, essa formação geral permanece com 19 horas-aula, e os itinerários formativos passam a 26 horas-aula. Atentamos para o fato de que essa regência pode não ser utilizada de maneira a colaborar com a formação juvenil como deveria (ou como se propõe na reforma), caso não haja condições adequadas de trabalho para a realização dessas atividades, como laboratórios equipados, material didático, entre outros.

Consideramos, ancorados em Ball, Maguire e Braun (2016), que as estratégias discursivas em torno dos itinerários formativos em cada escola foram bastante distintas. Alinhados à discussão sobre os itinerários formativos, dialogamos também sobre o protagonismo juvenil, compreendendo que essa já era uma proposta vigente na realidade cearense mesmo antes da aprovação da BNCC.

A Seduc compreende que as trilhas formativas, a serem organizadas, podem ser híbridas e não precisam ser vistas como “camisas de força”, entendendo que o aprendizado dos tempos eletivos tem muito a colaborar nesse processo. A secretaria já ensaia algumas possibilidades de itinerários para além das escolas, como cursos técnicos oferecidos dentro das instituições, com monitores que não são professores da escola, e cursos de língua estrangeira (inglês e espanhol) ofertados em outros espaços.

Uma das escolas apresenta uma proposta de itinerários já discutida e articulada, enquanto a outra ainda se encontra nas etapas iniciais dessa construção e apresenta algumas dificuldades de compreensão sobre o processo de organização dos itinerários formativos. Ambas compreendem que a Seduc precisa se pronunciar sobre o tema, seja no sentido de confirmar ou ajustar o que as escolas têm planejado até o momento, seja na definição do que pode ser proposto pelas próprias escolas e do que deve estar estritamente alinhado às orientações da secretaria.

Em relação ao protagonismo juvenil, Canuto (2023) destaca que esse tema já se encontra mais solidificado nos espaços escolares. Os sujeitos relatam vivências como grêmio estudantil e monitorias, destacando como essas atividades do cotidiano se desenvolvem com vistas ao protagonismo juvenil. Essa leitura se aproxima das propostas do DCRC (Ceará, 2021), constituindo discursos hegemônicos.

### **O Ensino Médio potiguar**

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar – RCEMP (Rio Grande do Norte, 2021a), aprovado pela Portaria do Sistema Eletrônico de Informações (Portaria-SEI) nº 493, de 23 de dezembro de 2021 (Rio Grande do Norte, 2021b), apresenta o Projeto de Vida e os Componentes Eletivos como novos componentes curriculares, sendo o Projeto de Vida considerado necessário ao desenvolvimento social, pessoal e profissional dos alunos, proposto como diferencial dessa estrutura (Fernandes, 2024).

Esse referencial, alinhado à BNCC-EM, orienta a preparação e a oferta do ensino e dos itinerários formativos, divididos em unidades curriculares fixas e em trilhas de aprofundamento. As trilhas são compostas por seis Unidades Curriculares, com carga horária de 2 horas-aula cada, cursadas durante as duas últimas séries da etapa. Elas podem compor uma trilha de formação técnica/profissional ou trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento (distintas e/ou integradas).

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

Fernandes (2024) destaca, a partir de diálogos com professores participantes de uma pesquisa por ela desenvolvida, o quão desafiador foi/é o trabalho com o projeto de vida nas escolas – o que trabalhar, como trabalhar e como lidar com a adaptação profissional. Por meio de seus relatos, inferimos que, mesmo que órgãos superiores, seus documentos e suas orientações tentem controlar ou determinar como seria desenvolvido o trabalho com o projeto de vida, é na atuação da política que se observam possibilidades de escape, de transgressão – como processos de negociação e embates decididos na escola, a partir da reflexão sobre as necessidades de cada contexto –, potencializando as forças já existentes, uma vez que “[...] a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20).

De acordo com Fernandes (2024), os professores participantes da investigação em escolas potiguaras consideram que o projeto de vida não se trata apenas de uma lista de sonhos. São metas, objetivos que estão relacionados ao contexto familiar, econômico, social e pessoal. É entendido, também, como um plano que poderá não funcionar, que pode frustrar, que pode ou não promover felicidade e sucesso aos alunos.

A difusão da ideia de que, se o estudante se esforçar o suficiente, irá alcançar seus propósitos de vida colide com a realidade familiar da grande maioria dos alunos da escola pública, marcada por carência e múltiplas dificuldades. Esses fatores, por sua vez, influenciam diretamente os projetos de vida, sobretudo da juventude mais pobre.

Fernandes (2024) destaca, por meio da fala de um professor do componente Projeto de Vida/Eletivas, em uma escola potiguar, que a realidade familiar dos estudantes pode não ser, em alguns casos, propícia ao desenvolvimento escolar, pessoal e emocional dos jovens. Vale lembrar que a atual reforma foi atravessada pela pandemia da covid-19, que levou à inversão do espaço de estudos – da escola para a casa –, em uma conjuntura de ensino remoto emergencial, a qual expôs (ainda mais) as fragilidades cotidianas dos discentes e de suas famílias.

Nesse contexto social, econômico, emocional e escolar, o qual envolve a formação dos jovens dessas escolas públicas, refletimos sobre os processos que envolvem a construção de projetos de vida, perspectivas, lugares de fala e de existência, os quais, possivelmente, podem gerar nos estudantes frustrações, sensação de impotência já no momento do planejamento, além de comparações. E, por mais que o professor exerça papel relevante nesse processo, há questões que não estão sob o controle docente ou escolar.

Apesar disso, destacamos as tentativas docentes de trabalhar questões socioemocionais com os estudantes, oferecendo escuta e acolhimento nos momentos externos às aulas de Projeto de Vida.

### **Algumas considerações**

Neste texto, defendemos que a tentativa de normatização curricular do NEM intenta o controle da vida dos estudantes por meio de uma política curricular fadada ao fracasso. Com esse pensamento – e sem desconsiderar o impacto significativo do texto da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) nas práticas escolares –, reiteramos a defesa de que tais políticas curriculares se constituem nos (des)caminhos do indecível.

Compreendemos que propostas como projeto de vida e itinerários formativos estão ligadas ao protagonismo juvenil, caracterizando-se como mais uma aproximação à BNCC do Ensino Médio. Também consideramos que as propostas destacadas nos três estados nordestinos em pauta (Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte) operam em contextos conflituosos, pois, embora apontem para a ideia de flexibilização curricular, há muitas tentativas de imposição de limites e regras nesse processo.

No estado da Bahia, por exemplo, essa disputa é atravessada pela defesa de uma formação crítica e emancipada dos estudantes, operada pela valorização de um currículo atinente às normativas nacionais (Brasil, 2017, 2018), à política desenvolvimentista territorial do estado e à centralidade do conhecimento. No estado do Ceará, itinerários formativos e protagonismo juvenil são geralmente associados ao “desenvolvimento da autonomia”, à “construção de um projeto de vida”, à “autoria na vida pessoal”, ao “protagonismo político” e às competências (Canuto, 2023). No estado do Rio Grande do Norte, o projeto de vida é considerado necessário ao desenvolvimento social, pessoal e profissional dos alunos, sendo proposto como diferencial dessa estrutura (Fernandes, 2024), e a preparação/oferta do ensino e dos itinerários formativos se apresenta por meio de unidades curriculares fixas e de trilhas de aprofundamento.

Apesar de os referenciais curriculares baiano, cearense e potiguar proporem ressignificações a partir de experiências já vivenciadas pelos estudantes, entendemos que os documentos sugerem tentativas de controle das práticas docentes e dos processos formativos discentes, desconsiderando as contingências e o porvir, insistindo na fixação de conteúdos e restringindo possibilidades de (re)criação nas escolas.

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

Consideramos que a pretensa flexibilização curricular representa mais uma tentativa de controlar os projetos de vida dos jovens, definindo padrões e propósitos antecipadamente. Acreditamos que a ideia de projeção futura está sujeita a fracassos, contingências e transformações inesperadas – para as quais não estaremos preparados. Projetos de vida não se iniciam nem se encerram no Ensino Médio. São para e durante a vida, forjando outras identificações e subjetivações, mudando planos sempre que necessário, porque a vida é sempre um porvir.

Reiteramos que quaisquer propostas curriculares projetadas como se correspondessem a um determinado universal – como itinerários formativos, projetos de vida, resultados mais significativos nas avaliações, entre outros – estão inseridas na textualidade que constitui o mundo. Por isso, reforçamos: a pretensa flexibilização curricular é mais uma tentativa de controlar os projetos de vida dos jovens, antecipando-lhes padrões e propósitos.

### **Referências**

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Cassimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18297.067>

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Programa Pensar Bahia, construindo nosso futuro (2023). Caderno I, módulo Educação como vetor de desenvolvimento**. Salvador: SEPLAN, 2010. Disponível em: [https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/DOWNLOAD\\_47.pdf](https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/DOWNLOAD_47.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: orientações gerais. Salvador: Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/orientacoes-gerais.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Volume 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.



BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

CANUTO, Mônica Barbosa. **Sentidos de “novo” no Ensino Médio em Cascavel/CE**: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão. 2023. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Ensino Médio. Fortaleza: Seduc, set. 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em: 30 jun. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo (org.). **Tradução**: a prática da diferença. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 21-27.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERNANDES, Paula Fernanda Paiva. **O Novo Ensino Médio (NEM) em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2019-2022)**: políticas em contexto. 2024. 123 f.

*O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte*

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acesso em: 12 maio 2020.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 1-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2111>

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LOPES, Alice Casimiro. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411191>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-10, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>

LOPES Alice Casimiro; MOREIRA, Nubia Regina. Em nome da democracia: igualdade, diversidade e equidade na BNCC do Ensino Médio. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO,

Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (org.). **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Devires, 2020. p. 292-307.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNTTvXtCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC, out. 2021a. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000275712.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI N° 493, de 23 de dezembro de 2021**. Homologa o Parecer nº 02/2021 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Natal: Diário Oficial do Rio Grande do Norte, [2021b]. Disponível em: [https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20211224&id\\_doc=752403](https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20211224&id_doc=752403). Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Francisco Vieira. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839619>

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora da Universidade Metodista IPA, 2018. p. 41-54.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-447, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601254>

SILVA, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1139>

## **Notas**

---

<sup>1</sup> Este estudo é vinculado ao projeto de pesquisa “Políticas de Currículo para o Ensino Médio: mudanças na organização curricular” (Chamada Universal do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI 10/2023).

<sup>2</sup> O Território de Identidade é uma noção utilizada no estado da Bahia como unidade de gestão administrativa que direciona a divisão regional, territorializando os 417 municípios baianos em 27 unidades territoriais. Essa noção vem sendo utilizada para o planejamento e a gestão de políticas públicas para a Bahia em todos os setores públicos e privados.

## **Sobre as autoras**

### **Lady Daiana Oliveira da Silva**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped-UERJ). Pesquisadora das políticas curriculares do Ensino Médio no estado da Bahia.

E-mail: [dhay.oliveira@hotmail.com](mailto:dhay.oliveira@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2359-461X>

### **Márcia Betania de Oliveira**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped-UERJ). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: [betaniaoliveira@uern.br](mailto:betaniaoliveira@uern.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7881-1565>

### **Núbia Regina Moreira**

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: [nubia.moreira@uesb.edu.br](mailto:nubia.moreira@uesb.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 14/09/2025