

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

“Parece que tudo virou um empreendedorismo”: a disciplina Projeto de Vida na perspectiva docente de três escolas do Sertão Baiano

“Parece que todo se ha convertido en un emprendimiento”: la asignatura Proyecto de Vida desde la perspectiva docente de tres escuelas del Sertão Baiano

Marcio Caetano

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Pelota/RS-Brasil

Jaciel Alves dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre/RS-Brasil

Resumo

Segmentos da educação contemporânea têm promovido um ideal de sujeito autorregulado e empreendedor de si, articulado à racionalidade neoliberal que confere centralidade à pedagogia empreendedora. Tal lógica tem atravessado o espaço escolar, tornando-o cada vez mais suscetível às exigências do mercado, que impõe ao indivíduo uma postura orientada pelo acúmulo, competitividade e responsabilização por seu próprio sucesso ou fracasso. Objetivando analisar de que forma essa racionalidade incide sobre a escola e sobre a prática docente, analisamos a BNCC, o DCRB e realizamos entrevistas com docentes de três escolas do Sertão Baiano. Os resultados evidenciam que professores(as) do componente Projeto de Vida relatam despreparo para atuar nos Itinerários Formativos, identificam desinteresse dos discentes e o agravamento das assimetrias entre os sujeitos escolares a partir da lógica empreendedora.

Palavras-chave: Projeto de vida; Neoliberalismo; Sujeito-empresa.

Resumen

Segmentos de la educación contemporánea han promovido un ideal de sujeto autorregulado y emprendedor de sí mismo, articulado con la racionalidad neoliberal que confiere centralidad a la pedagogía emprendedora. Esta lógica ha atravesado el espacio escolar, haciéndolo cada vez más susceptible a las exigencias del mercado, el cual impone al individuo una postura orientada a la acumulación, la competitividad y la responsabilización por su propio éxito o fracaso. Con el objetivo de analizar de qué forma esta racionalidad incide en la escuela y práctica docente, se examinaron la BNCC y el DCRB y realizamos entrevistas con docentes de tres escuelas en el Sertão Baiano. Los resultados evidencian que los/las profesores/as del Proyecto de Vida señalan falta de preparación para actuar en los Itinerarios Formativos, identifican desinterés del estudiantado y el agravamiento de las asimetrías entre los sujetos escolares a partir de la lógica emprendedora.

Palabras clave: Proyecto de vida; Neoliberalismo; Sujeto-empresa.

Introdução

A lei Federal nº 13.415/2017 estabelece uma base nacional comum curricular – a BNCC –, que foi adida pela Portaria nº 1.432/18, a qual inseriu o Novo Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular. Tais documentos se estruturam e se esteiam em uma base comum de disciplinas e noutra parte diversificada que, em tese, é mais maleável podendo sofrer flexibilizações, tanto nas matrizes curriculares dos estados, quanto nos currículos das escolas. Todavia, o empreendedorismo, que é um dos quatro eixos orientadores dessa etapa do ensino médio, materializa-se por meio da disciplina Projeto de Vida que tem ganhado maior destaque e, consequentemente, feito com que diminua a carga horária destinada às disciplinas básicas, tais como Geografia, Física, Filosofia, entre outras.

O Novo Ensino Médio (NEM) reflete os mais variados projetos sociais em disputas, talvez os que ganham maior relevo sejam os que apresentam cariz neoconservador e neoliberal, os quais atravessam e provocam alterações nos currículos, o que ocorre muito em função de sua lógica capitalista que é altamente competitiva e individualista.

A racionalidade neoliberal conservadora incide e altera a educação e, por vezes, desconsidera a diversidade de condições e/de sujeitos que compõe a educação básica – sobretudo a do Novo Ensino Médio –, aumentando ainda mais a exorbitante desigualdade socioeconômica. Para compreender se e como esse processo tem ocorrido, estudamos as normativas que orientam o NEM e analisamos como tem ocorrido a implementação do componente curricular Projeto de Vida em três escolas estaduais de ensino médio localizadas no Sertão Baiano, no centro-norte da Bahia – conhecido como o polígono da seca –, por meio da escuta de quatro docentes que ministram esse componente.

As conversas ocorreram nos espaços das próprias escolas durante o mês de março e abril de 2025. As perguntas que orientaram as conversas com os quatro docentes ocorreram muito em função do ritmo e direção que elas ganharam. Temas como o esvaziamento da carga horária destinadas às disciplinas da base fixa da BNCC; formação docente; receptividade da disciplina pelas/os discentes; a mercantilização das escolas e a lógica neoliberal orientaram as reflexões durante as conversas que foram gravadas para o processo de análise e degravaçãoⁱⁱ.

Para exposição dessas análises, dividimos o artigo em três partes: a 1) analisa como os documentos exarados por órgãos oficiais são geralmente reinterpretados e re/contextualizados na prática escolar, por meio da implantação do componente curricular

Projeto de Vida; na 2), seguindo pistas teóricas, conceituamos a racionalidade neoliberal e apresentamos algumas críticas que ela tem suscitado, sobretudo a partir de 2018; buscamos, ainda, compreender a escola nessa nova conjuntura e o tipo de sujeito que ela intenta formar, sobretudo no contexto de disputas de grupos ideológicos neoconservadores. Além disso, identificamos resistências de estudantes, bem como algumas dificuldades operacionais trazidas pelas/os teóricos; e, por fim, na 3), esteados numa concepção interseccional, buscamos compreender, a partir das falas do/as docente/s pesquisado/as como tem ocorrido a implantação do NEM e do Projeto de Vida e suas vicissitudes.

O Novo Ensino Médio: a Gênese do Itinerário Formativo Projeto de Vida

A aprovação/efetivação da lei federal nº 13.415/2017, cujo objetivo é a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, tem sido notabilizada pelas críticas, contradições e tensões que ela suscita. Um aspecto que tem ganhado vulto e notoriedade é a implantação de Itinerários Formativos (IF) na parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio (NEM), um dos quais recebe o nome de Projeto de Vida. Trata-se de um Itinerário Formativo implantado pela Portaria nº 1.432/18 publicada pelo MEC, em 28 de dezembro de 2018 e que integra a BNCC (de 2017) ao estabelecer os referenciais para a elaboração do Novo Ensino Médio.

A última etapa da formação básica é marcada pelas primeiras experiências na trajetória do sujeito na juventude que, por vezes, vê-se sob pressão sociocultural e econômica para que escolham/decidam seu projeto de vida, sua profissão, entre outras, muito embora se saiba que tal fase é atravessada por conflitos, desafios e descobertas e o é, sobretudo, pela heterogeneidade. Enfim, “essa trajetória não é a-histórica nem igual para todos, pois os estudantes podem e seguramente têm e terão diferentes percursos” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 2). Por essa razão, considerar uma juventude tão diversa e desigual, que adentra o sistema escolar, implica na necessidade de concebê-la no plural (juventudes), dadas as singularidades que marcam cada estudante.

O NEM é composto por duas partes, tal como definido na referida lei: uma delas visa a Formação Geral Básica (FGB), com até 1.800 horas e a outra, diversificada, com em média 1.200 horas. A parte diversificada está composta pelos itinerários formativos, disciplinas eletivas, na qual se localiza o Projeto de Vida além de outros componentes criados de forma localizada e autônoma pelo sistema de educação estadual, municipal e/ou pela escola.

Consoante a BNCC:

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s) em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BNCC, 2018, p. 472-473).

A BNCC estabeleceria, portanto, maior elasticidade à construção curricular aos estados e escolas, o que, em tese, permitiria às/-aos jovens construir sua trajetória de formação escolar. Dessa maneira, os estados, o Distrito Federal e municípios foram/são instados pelo MEC a promover as modificações curriculares trazidas pelo novo marco legal. Porém, conforme asseveram Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p.4):

[...] é preciso considerar que os documentos exarados por órgãos oficiais são reinterpretados, recontextualizados e têm seus sentidos e significados disputados, o que ocasiona distanciamentos entre as formulações originais e outras produções textuais.

A BNCC enfatiza, textualmente, que a oferta dos itinerários formativos deve ocorrer a partir de quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) os quais devem ser tratados de forma intercomplementar.

No estudo intitulado *Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais*, publicado em 2023, Silva, Krawczyk e Calçada analisam como os estados vêm adaptando a BNCC em seus próprios currículos. Visando a esse fim, os pesquisadores estudaram as matrizes curriculares de 16 unidades federativas que, até então, já haviam adequado suas propostas à Base. Refletem, ainda, acerca do que propõe a atual reforma, considerando os aspectos que caracterizam as juventudes. No referido estudo, detectaram uma expressiva variedade de formas curriculares.

Desse modo, o formato curricular contemplaria itinerários formativos resultantes da autonomia dada aos sistemas de ensino para estabelecer a organização das áreas de conhecimento. Assim, tal nomenclatura indica temas e projetos a serem desenvolvidos e sugerem uma tentativa de aproximação ao universo juvenil buscando capturar seu interesse. Em outros termos, o referido estudo defende “maior diversidade curricular entre os estados e as escolas e que permitisse aos jovens construir sua trajetória escolar foram alçados como argumentos em defesa de uma ampla reformulação do ensino médio” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 7). Contudo, como se verá na próxima seção, a reforma suscita,

revela, mas também esconde outras questões de ordem socioeconômica com cariz neoliberal.

Mas, de fato, o que é Projeto de Vida e como se relaciona aos itinerários formativos?

A Portaria 1.432/2018 estabelece que “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada município, em áreas distintas” (Brasil, 2018a, art. 4º). No entanto, para Ribeiro (2022), a reforma que se inicia por meio de ato autoritário – uma medida provisória (MP 746/16) –, ignora a/s juventude/s em suas legítimas manifestações, sem falar da oferta limitada de itinerários em cada escola.

A BNCC considera que a/o estudante, em sintonia com seu percurso e história, seja capaz de definir seu projeto de vida; defende que o NEM ofereça “aprendizagens necessárias para a leitura da sociedade, os novos desafios da contemporaneidade” (Brasil, 2018, p. 463), além de uma educação integral. Define, ainda, que “para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características” (Brasil, 2018, p. 465). Enfatiza, inclusive, que tal preparação para o trabalho e para a cidadania “não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (Brasil, 2018, p. 465).

Nessa normativa, ganha destaque a ênfase dada ao Projeto de Vida, inclusive este IF compõe um dos quatro eixos do NEM. Textualmente, a BNCC define que o NEM funcione “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018, p. 472). Entretanto, em exíguas três páginas, a norma vagamente diz o que é e como elaborá-lo, deixando-o a cargo das escolas e das/os docentes. Ademais, tal normativa estabelece que essa última fase da formação básica tem “o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 471).

Para Márcia Ângela da Silva Aguiar (2022), a BNCC foi instituída de forma autoritária; uma mudança imposta e que não surtirá efeitos “sem que se assegurem investimentos suficientes e sem garantir condições de acesso e permanência dos estudantes” (Aguiar, 2022, p. 5). Direção semelhante é assumida por Mônica Ribeiro (2022), ao ressaltar que há um verdadeiro retrocesso em curso, que diz respeito ao esvaziamento do currículo, quando

“Parece que tudo virou um empreendedorismo”: a disciplina Projeto de Vida na perspectiva docente de três escolas do Sertão Baiano

a lei 13.415/17 torna obrigatória somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática. O que temos visto na elaboração das propostas pelas redes estaduais é a diminuição da carga horária das demais disciplinas e a inserção de temas como empreendedorismo ou do Projeto de Vida. Para ela a aprendizagem depende muito do desenvolvimento da autonomia intelectual e da disposição subjetiva para o estudo. Tudo isso aponta para a necessidade de se analisar as reais implicações dessas reformas.

Levando em consideração o estudo de Silva, Krawczyk e Calçada (2023), uma característica que chama atenção na criação dos IF é que eles recebem nomeações diversas. Outro aspecto que se “tem observado na experiência concreta das redes é que as escolas foram criando itinerários a partir das proposições de seus docentes” (Macedo, 2022, p. 5). A pesquisadora afirma, ademais, que “a luta por significação segue acontecendo diariamente e, por isso, o exercício de crítica é necessário e ainda mais fundamental em um momento político de acirramento da racionalidade neoliberal conservadora” (Macedo, 2022, p. 6).

Como se nota, a literatura da área tem ressaltado que a implementação dos currículos nas escolas deve ser baseada na participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar: pais, comunidade, docentes e, sobretudo, discentes. Por essa razão, compactuamos com a ideia de que o currículo é algo que se constrói, o que nos exige que, na realidade escolar, esse processo seja ativo e aberto e que promova a participação de sujeitos da escola e também de fora dela. Dessa forma, para compreendermos melhor as práticas curriculares desenvolvidas nas unidades escolares nesse momento histórico, temos de qualificar o campo curricular como objeto de estudo e sermos capazes de analisar suas múltiplas possibilidades e suas dimensões: epistemológicas, técnicas, práticas, políticas e interseccionais, sobretudo se entendermos a escola a partir de uma perspectiva pluralista e inclusiva.

Macedo (2022, p. 5) ressalta que a BNCC “foi produzida de forma acelerada e com pouco debate público, resultando em um documento muito menos detalhado do que os das demais etapas”. Entretanto, autores como Fróes Burnham (1998), Roberto Sidnei Macedo (2013) e Sacristán (2000) são unânimes ao afirmar que, na elaboração do currículo escolar, é indispensável a participação e amplo debate pela comunidade, dos alunos e, principalmente, de professoras/es.

Nesse aspecto, é possível afirmar que a educação que se pretende ao implantar a BNCC só será viável mediante alteração de perspectiva e das práticas pedagógicas; que estas se pautem num currículo que busque contemplar a formação integral e integrada do sujeito; um currículo que considere a diversidade juvenil e sua participação no processo, pois o currículo “é confessada e manifestamente uma construção social” (Goodson, 2013), “um recorte intencional” (Pedra, 1993) e é, sobretudo, “uma zona de produtividade” (Silva, 2010, p. 21) no contexto da prática. Enfim, “o currículo é uma práxis, antes que um objeto estático” (Sacrístán, 2000, p. 15).

Pari passu, a proposta curricular do estado da Bahia ficou pronta em 2022, após, portanto, o estudo empreendido por Silva, Krawczyk e Calçada (2023), o que evidencia que o processo de implantação da BNCC pelos estados tem ocorrido de modo gradual. A respeito da autonomia e do engajamento estudantil na elaboração do projeto de vida, assim aduz o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB:

O auxílio na formulação de um projeto de vida (PV) com e pelos/as estudantes oportuniza, também, a reflexão da função social da escola, de modo a levar os/as estudantes a entenderem como os fazeres pedagógicos da escola podem contribuir para realização de seus sonhos, tornando ainda mais visível a importância da escolarização como algo que faz e traz sentido às suas vidas. Uma escola para eles/as e com eles/as! (DCRB, 2022, p. 135).

Considerando as inquietações trazidas no bojo da BNCC e levando em conta a flexibilidade da nova estrutura curricular, cujas mudanças são muito arrojadas, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia decidiu por não oferecer itinerários formativos no 1º ano do Ensino Médio. Os/as discentes acessam componentes com vieses interdisciplinares “que os/as ajudarão a refletir sobre qual itinerário formativo irão escolher na série subsequente” (DCRB, 2022, p. 230).

Considerando essa maior flexibilidade do currículo para o 1º ano do Ensino Médio do Estado da Bahia, os/as

[...] estudantes cursarão nessa proposta cinco componentes curriculares obrigatórios: Projeto de Vida, Leitura e Escrita do Mundo, História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira, Para Além dos Números e Iniciação Científica I, além de um componente eletivo, a ser ofertado pela unidade escolar e escolhido pelos/as estudantes (DCRB, 2022, p. 231).

As/os jovens, ainda em processo de formação acadêmica básica, seriam capazes de definir os itinerários e os conhecimentos importantes e fundamentais para sua vida, ou

serão facilmente cooptados por uma lógica economicista e neoliberal que se imiscuiu na educação escolar? Estes são aspectos que pretendemos problematizar na seção a seguir.

A BNCC e o sujeito empreendedor de si

A relação entre educação e inserção no mundo do trabalho é tema primaz para a atual política educacional brasileira, mormente no âmbito da implementação do NEM. O debate é parte de uma problemática mais ampla sobre os múltiplos sentidos que reverberam, atravessam e compõem esse nível de escolarização. Ademais, os protestos dos estudantes têm lançado luz sobre as muitas dificuldades operacionais à sua implantação.

Com efeito, frente às desigualdades educacionais, o currículo mostra-se, ao menos em tese, mais aberto e mais flexível, visando atender à realidade das juventudes. Todavia, como é sabido, currículo é sempre um terreno em disputa, lugar de controvérsias e uma dimensão permeada por relações de poder. Além disso, a desigualdade no acesso e permanência da juventude à/na escola é marcada por assimetrias. A título de exemplo, tem-se que a taxa de conclusão no ensino médio é de 76,8% entre brancos e de 61,8% entre pretos e pardos (INEP, 2019). Frente a essa realidade, implícita ou explicitamente, localizam-se os mais variados projetos em disputa. Compõem tal cenário, como dito acima, as ideias e os ideais que se relacionam ao mundo do trabalho, frente aos quais, a escola visa criar um novo modelo de subjetividade, em que pese a realidade seja marcada pela heterogeneidade subjetiva e pela lógica capitalista neoliberal altamente excludente e individualista.

O estudo realizado por Silva, Krawczyk e Calçada (2023), já citado acima, revela que a implantação da política da BNCC não é uma tarefa rápida, pois, mesmo após três anos da portaria que objetivou inserir o ensino médio na BNCC, somente 16 estados haviam elaborado suas propostas curriculares. Frisa-se, por oportuno, que o estado da Bahia não foi analisado no referido estudo, à época, visto que a proposta curricular estadual ficaria pronta somente no final de 2022.

No artigo, os teóricos concebem

[...] as identidades juvenis como sendo marcadas por percursos diferenciados e relacionados à condição histórica e social de cada indivíduo (...) falar em “juventudes”, permite situar os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades (Silva, Krawczyk e Calçada, 2023, p. 5).

Considerando que o trabalho figura-se como central na vida dessas juventudes; que o capitalismo vive uma nova fase que promove uma brutal concentração de renda e que “estamos nos deparando com um processo de superexploração do trabalho e aumento exorbitante da desigualdade” (Silva, Krawczyk e Calçada, 2023, p. 6), não podemos passar ao largo de uma reflexão profunda acerca das concepções de sujeito que vêm sendo re/criadas por tais políticas que se imiscui nas instituições como a escola e que passa a ser usada para tal fim.

Ana Gabriela da Silva Vieira e Marcio Caetano (2024) apresentam uma interessante reflexão em torno do avanço do neoliberalismo e do quanto essa racionalidade incide sobre a escola impondo que estudantes tornem-se indivíduos empreendedores com competências para projetar suas vidas. Enfocam, ainda, na forma como o discurso neoliberal cooptam os estudantes e esvaziam as noções de diferenças e diversidade.

O estudo empreendido por Vieira e Caetano investigou os componentes “Projeto de Vida e Educação Empreendedora” que integram as matrizes curriculares das escolas de Ensino Fundamental no Município gaúcho de Pelotas em 2023. Asseveram que a proposta curricular tornou Educação Empreendedora um componente obrigatório. Os autores traçam importantes considerações sobre o neoliberalismo presente na educação, por meio da educação empreendedora e do Projeto de Vida. Para Vieira e Caetano (2024, p.8),

O neoliberalismo enquanto racionalidade, portanto, não é forma única ou inquestionável de compreensão ou funcionamento da sociedade, mas é aquela que, em nosso contexto social e histórico, fortaleceu-se. É aquela cujos discursos funcionam em diferentes espaços, e não apenas no mercado de trabalho ou no ambiente corporativo das grandes empresas, mas na mídia, nas trocas familiares e, como não poderia deixar de ser diferente, dentro e fora das escolas.

De acordo com as autorias, tem-se criado uma crença num

[...] indivíduo inventivo, comunicativo, capaz de empreender, de planejar seu futuro, traçar metas e realizá-las com êxito, ao mesmo tempo em que é capaz de ser flexível e lidar com maestria diante de situações adversas, faz parte dessa racionalidade neoliberal que embasa a existência de componentes curriculares como Projeto de Vida e de Educação Empreendedora (Vieira; Caetano, 2024, p. 10).

Conforme a Rede Escola Pública e Universidade

Falar de escolha por parte dos estudantes é, no mínimo, uma meia verdade. A própria Lei o insinua quando deixa claro que a oferta dos IF estará sujeita às condições materiais e humanas das redes de ensino e das escolas, o que restringe enormemente o leque de opções dos jovens, tal como já está sendo observado por pesquisadores (REPU *apud* Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 11).

“Parece que tudo virou um empreendedorismo”: a disciplina Projeto de Vida na perspectiva docente de três escolas do Sertão Baiano

Ao analisar a ênfase que a BNCC dá aos eixos organizadores – sendo um dos quais o empreendedorismo, como dito *supra* –, percebe-se, em certa medida, como a ordem mercadológica neoliberal penetra na escola produzindo reorganizações ao acoplar rationalidades outras. Nessa perspectiva, Elizabeth Macedo (2022, p. 1) explicita uma nítida “vinculação da Base com os processos nacionais e internacionais de avaliação. É, portanto, uma mudança com grande impacto simbólico, que denota um direcionamento da política educacional”.

Como dito na seção anterior, a BNCC estabelece que a educação deva organizar-se em quatro eixos fundantes. A esse respeito, Macedo (2022) aduz que:

[...] o eixo empreendedorismo tem ganhado destaque nas discussões sobre a implementação do NEM, em especial em articulação com o componente curricular “projeto de vida”, que deve perpassar, de forma transversal, os diferentes itinerários formativos. Em conjunto, eles indicam a força da razão neoliberal no NEM, na medida em que apontam para a importância de a escola desenvolver projetos (de vida) individuais, que propiciem aos alunos sucesso e competitividade. Tal sucesso, no entanto, não está relacionado à empregabilidade, antiga promessa da escolarização, mas à felicidade e à recompensa psíquica e socioemocional (Macedo, 2022, p. 6).

Juntamente à centralidade exercida pelo componente Projeto de Vida, o empreendedorismo e sua suposta contribuição no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, deixa evidente uma orientação que se re/produz nos currículos estaduais e escolares.

O/as docente/s que participaram do presente estudo lecionam para estudantes da zona rural que, em sua maioria, trabalham no campo. Tal aspecto caracteriza o percurso dos jovens no ensino médio que compõem as três escolas nas quais o/as docente/s lecionam. Essa realidade marca significativamente a vida das famílias, pois, em sua maioria, são compostas por pequenos produtores rurais, trabalhadores rurais sem-terra, etc.

Na seção que se segue, analisaremos algumas falas do/as docente/s acerca das suas idiossincrasias relacionadas ao trabalho com os itinerários formativos. Neste trecho, porém, impõe refletir, mais uma vez, a partir de Macedo (2022), de que maneira “o economicismo educacional se torna estruturante, amalgamando a vida escolar ao contexto do mercado de trabalho para além do itinerário de formação técnica e profissional, tal como começa a se evidenciar nas pesquisas qualitativas” (Macedo, 2022, p. 9).

Desde a aprovação da Portaria, em 2018, o eixo empreendedorismo tem ganhado destaque nas discussões sobre a implementação do NEM, principalmente porque a BNCC

exara que o mesmo deve vir em articulação com o componente curricular Projeto de Vida, que, transversalmente, deve perpassar os diferentes itinerários formativos. Vistos em conjunto, eles deixam evidente a racionalidade neoliberal no NEM, na medida em que ressaltam a importância de a escola promover projetos (de Vida) individuais, que propiciariam às/ aos discentes o sucesso por meio da competitividade e individualismo.

Interseccionando a análise: a lógica neoliberal nas matrizes curriculares de três escolas do Sertão Baiano pela ótica docente

Com base na discussão que tecemos até este ponto; após per/segir as pistas e reflexões trazidas pelas/os teóricas/os, as cotejaremos com algumas falas das/do praticantes/pensantes do cotidiano escolar, o/as qual/is participaram da pesquisa, com o objetivo de refletir acerca das vicissitudes enfrentadas por ele/as, sobretudo após a BNCC como organizadora curricular.

Segundo palavras de Vieira e Caetano (2024, p. 17), “as escolas, ao menos nas intencionalidades da racionalidade neoliberal, passaram a funcionar como laboratórios de ideais neoliberais”. Talvez por isso, tais aspectos ganham centralidade quando o assunto é a BNCC e, por consectário lógico, o NEM, o IF Projeto de Vida e o eixo empreendedorismo. Daí por que é fundamental analisá-los por uma ótica interseccional.

Dos colégios visitados, dois são de tempo integral e um regular. Ressalta-se que em cada cidade visitada há apenas uma escola estadual – como é a realidade da maioria dos municípios brasileiros –, as quais se localizam no centro-norte baiano, região conhecida como o polígono da seca, cujos índices de precipitação de chuvas neste ano de 2025 foram abaixo da média, razão pela não houve safra agrícola em 2024/2025. Os índices de desenvolvimento humano apresentados são de 0,616, 0,63 e 0,607. Portanto, considerados baixos se comparados aos da capital do estado (Salvador) ou a outras regiões do país. Nesta região, embora frequentemente arrasada por secas severas, a economia baseia-se predominantemente na agricultura.

Não pretendemos mapear, circunscrever e apresentar a totalidade de programas voltados para o ensino médio, até porque consideramos que tal tarefa seria impossível aqui. Apenas refletimos algumas normativas como a BNCC, o DCRB e os currículos das escolas analisadas, principalmente a partir das falas do/as docente/s entrevistado/as.

É cediço que a escolha do que vai ou não compor uma matriz curricular nunca ocorre de maneira despretensiosa. A escuta do/as docente/s das escolas-foco, bem como a análise da proposta curricular do estado da Bahia, permitiu-nos perceber que os planos das disciplinas evidenciam uma aproximação à racionalidade neoliberal, sugerindo um modo de ser e de viver alinhado a uma conduta empreendedora.

A frase dita pela **PROFESSORA 1** – *Parece que tudo virou um empreendedorismo. –*, dita numa das conversas a qual usamos no título deste artigo, certamente reflete o panorama teórico concernente ao NEM que muitos/as pesquisadores/as vêm construindo nos últimos anos. Como é possível depreender, a disseminação do empreendedorismo como lógica neoliberal adentrou às normativas e compõe as matrizes curriculares das escolas e acaba, consequentemente, desdobrando-se nas práticas escolares.

A frase dita pela **PROFESSORA 1** dialoga com Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 7), quando afirmam que

A escola enquanto ambiente privilegiado de formação de crianças e jovens é açãoada constantemente, a partir do imperativo da aprendizagem permanente para o mercado, na tarefa de impulsionadora do desenvolvimento de competências para a economia do século XXI.

Vieira e Caetano (2024, p. 10) adensam o coro, ao afirmar que as escolas “são transformadas em maquinarias empresariais capazes de incidir no fortalecimento da racionalidade neoliberal e estrangulando perspectivas cidadãs fora da lógica do consumo. Na cidade-mercado, a cidadania é medida pelo poder de compra”.

Como se nota, essa nova visão de educação tem desafiado o trabalho pedagógico com o empreendedorismo, o qual se impõe como modelo normativo das práticas docentes e discentes. Todavia, a realidade que se nos apresentou seja bem diversa, vez que o/as docente/s da disciplina Projeto de Vida das três escolas afirmaram, unanimemente, que “pegaram” a disciplina “apenas para compor a carga horária”. A escolha, portanto, não se deu com base na aptidão, no “notório saber” ou na formação acadêmica. Nas escolas não há condições para o trabalho com o IF, dada a ausência de um quadro permanente de docentes com formação adequada. Assim, a distribuição do componente não é feita com base em formação e capacidade, muito embora se saiba que, a formação, motivação e comprometimento de docentes diante das reformas curriculares são essenciais para que as mudanças curriculares tenham êxito.

O **PROFESSOR 3** afirma que as/os discentes “falam desde os anos anteriores que eles nunca gostaram de Projeto de Vida. Eles falam: ‘Há, de novo, nunca acaba Projeto de Vida? Que projeto é esse na seca?’”. Como se nota, nas culturas escolares estudadas, ainda que se venda uma idealização do sucesso a partir do planejamento empreendedor, as condições objetivas do trabalho no campo é que orientam as aspirações. Nessa direção, observa-se um descompasso entre a universalização da política educacional e os modos como as escolas são capazes de operar. Isso não significa, por óbvio, ignorar a maquinaria de subjetividades pretendida pela racionalidade neoliberal com os currículos, mas evidenciar que elas colidem com as resistências e insurgências escolares.

Conforme trecho da conversa entre a **PROFESSORA 4**, e o **PROFESSOR 3**,

*A ideia não é desenvolver o neoliberalismo, mas a partir do aparato ideológico, formar pessoas que defendam o neoliberalismo. Tem essas classes mais pobres que, apesar de não se beneficiar do neoliberalismo, de trabalharem por conta própria. Vai ser uma precarização, ele não vai ficar rico sendo motorista de Uber. Não vai ficar rico com uma lojinha de roupa pequena ou fazendo sobrancelha e unha, mas eles tendo essa mentalidade pra eles é melhor. Eles serão pessoas que vão defender esse pensamento, mas eles defendem. E por quê? Por que quem tá votando acredita que isso funciona. Tá beneficiando eles na realidade? **PROFESSOR 3:** – Não, de jeito nenhum. **PROFESSORA 4:** – Não tá. É uma sociedade que eles tão criando. Eles adoram receber bolsa presença? Adoram. Adoram receber Bolsa Família? Recebe. Essas coisas beneficiam com isso, só que eles não vão votar. Eu não acho que é a escola aqui que faz isso, pelo menos aqui no Ensino Médio, mas eles já chegam aqui com esse pensamento.*

Esta fala da **PROFESSORA 4** dialoga com Macedo (2022) quando esta afirma que há modificações da BNCC realizadas por grupos conservadores. Daí por que se pode afirmar que o neoliberalismo é retroalimentado pelo conservadorismo e vice versa. Conforme a autora:

Tal hipótese ganha relevo quando se observa o conjunto de políticas públicas para esta etapa do ensino, que se seguiu ao golpe que derrubou a presidente eleita Dilma Rousseff. Por um lado, grupos conservadores intensificaram a pressão para a modificação da BNCC, reforçando a visão distorcida de um país culturalmente homogêneo e expurgando temas como gênero e sexualidade. Por outro, o Governo Federal propôs alterações substantivas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que tange ao ensino médio, criando o Novo Ensino Médio (NEM) (Macedo, 2022, p. 4).

Nessa toada, alinhada à racionalidade econômica neoliberal, o estímulo à individualidade, a ideia de que os trabalhadores tenham cada vez menos estabilidade e

“Parece que tudo virou um empreendedorismo¹”: a disciplina Projeto de Vida na perspectiva docente de três escolas do Sertão Baiano

menos direitos trabalhistas, além da individualidade e competitividade, são aspectos que ganham relevo nesse sistema-mundo.

A **PROFESSORA 2** afirmou acerca do que pensa e discute com as/os discentes sobre o neoliberalismo e de como a escola é atravessada por tais questões. Ela conta:

Eu gosto muito de trazer assuntos atuais, aí teve aquela confusão de Jojo Todynho falando do SUSⁱⁱ, aí é ‘Eu e a sociedade^{iv}’, como eles enxergam o SUS. Falando que é uma vitória pra gente, mesmo que precise mudar, é visto lá fora como referência o SUS. Aí a aluna falou: ‘– Mas, nos Estados Unidos eles têm dinheiro pra tudo’. Ela quis usar que os EUA não precisam de saúde pública porque lá eles têm condições financeiras. Eu acho que tem muito sobre isso, sobre aquisição.

Esta fala permite enumerar alguns aspectos sobre o que viemos discutindo até aqui: o 1) diz respeito à influência das mídias digitais e das redes sociais que exercem pedagogias sobre os sujeitos, para além do que pretende o currículo escolar; 2) que as redes sociais por meio de seus *influencers^v* acabam colaborando e induzindo a forma de pensar e conceber o mundo pelas/os jovens; 3) o *welfarestate^{vi}* vem perdendo espaço para o neoliberalismo que prega o enxugamento do Estado e o combate à dependência dos cidadãos. Ocorre que cerca de 80% dos discentes das escolas pesquisadas são beneficiados pelos programas sociais, a exemplo da Bolsa Família, da Bolsa Presença, etc. Além disso, cerca de 70% vivem da agricultura familiar. Nesta “nova economia, a adoção de um comportamento proativo, independente e empreendedor é vista pelos teóricos da gestão como essencial para o sucesso” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 6).

Além disso, vale apresentar um recorte da fala da **PROFESSORA 4**, que afirmou que, em aula sobre o empreendedorismo, uma estudante afirmou: “– É claro que prefiro ser influencer, quem é louco de ser CLT?”. Tal fala revela um fenômeno que propaga e coopta, sobretudo as/os jovens, que passam a acreditar que ter um trabalho formal com carteira assinada não atribui *status social* à pessoa; que ser empreendedor ou *influencer* de redes sociais é o que o/a alçará a posições sociais de prestígio.

No discurso oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma a importância de “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características” (BNCC, 2018, p. 465). Esse enunciado, à primeira vista inclusivo e democrático, oculta sob sua superfície um princípio estruturante do ideário neoliberal: a naturalização da de uma suposta igualdade de

oportunidades como ponto de partida, e não como horizonte de luta. Nesse sentido, ao deslocar a responsabilidade pelo sucesso escolar para o esforço individual, a BNCC desresponsabiliza o Estado das assimetrias que marcam o acesso, a permanência e o êxito escolar, especialmente entre as juventudes oriundas das camadas populares.

Embora o mesmo documento enfatize a necessidade de aproximação entre a escola e o universo estudantil, sua formulação parte de uma concepção abstrata de juventude, desconsiderando que os sujeitos que adentram as escolas públicas brasileiras são múltiplos, marcados por condições desiguais e atravessados por sistemas de poder que historicamente os colocam em desvantagem. Assim, o modelo de educação orientado por uma lógica de mercado – performático, meritocrático e orientado por metas – colide com os corpos concretos e as trajetórias vividas por estudantes negros/as, pobres e rurais, como observado nas escolas do Sertão Baiano.

O percurso escolar da maioria desses sujeitos não segue os trilhos idealizados pelo discurso oficial. Pelo contrário: suas corporalidades e subjetividades, longe de serem acolhidas, tornam-se elementos para estigmatização, vigilância e exclusão. Como discutem Silva, Caetano e Ferrari (2022), no contexto neoliberal, as desigualdades econômico-sociais não são percebidas como injustiças a serem combatidas, mas como elementos funcionais da competição, esse quadro ficou ainda mais latente quando junto com o neoconservadorismo realinharam à extrema direita e reforça a ideia de que as diferenças individuais são naturais e complementares dentro de uma ordem hierárquica, frequentemente expressa na defesa da família cisheteropatriarcal como unidade normativa.

Nesse quadro, as diferenças – de raça, gênero, classe, território – deixam de ser reconhecidas como elementos constitutivos da cidadania plural e passam a operar como dispositivos de diferenciação que, em vez de promover equidade, intensificam desigualdades. Patriarcalismo, racismo, classismo, regionalismo, machismo, capacitismo e sexism constituem e interpelam os sujeitos em sua/s vulnerabilidade/s. Esses marcadores produzem efeitos concretos de exclusão e silenciamento. Assim, ao invés de repetir a falácia de que todos/as têm as mesmas oportunidades, é preciso encarar os dados que desmentem essa narrativa. A taxa de conclusão do ensino médio – 76,8% entre brancos contra 61,8% entre pretos e pardos (INEP, 2019) – evidencia a persistência de desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional.

“Parece que tudo virou um empreendedorismo”: a disciplina Projeto de Vida na perspectiva docente de três escolas do Sertão Baiano

Diante disso, a implementação do componente “Projeto de Vida” – tal como proposto no itinerário formativo da BNCC – corre o risco de acentuar ainda mais o fosso entre as realidades objetivas vividas pelas juventudes. Se a escola permanecer como um espaço regulado por lógicas neoliberais de responsabilização individual e despolitização do ensino, a falésia que separa os estudantes das promessas de uma educação emancipadora se tornará cada vez mais profunda e intransponível.

A lógica da concorrência – que utiliza competências e motivações psicológicas específicas dos agentes envolvidos – incide na “subjetivação de uma determinada racionalidade empreendedora como princípio organizador da razão de mundo. Essa compreensão nos permite entender como a concorrência e a competitividade ocuparam as dimensões da vida” (Vieira; Caetano, 2024, p. 9). Nessa perspectiva, a ênfase da formação deixa de ser a qualificação do sujeito e volta-se para a noção de competência. Tal lógica concebe o “sujeito-empresa responsável pelo seu fracasso ou sucesso” (Vieira; Caetano, 2024, p. 9).

Nas exíguas três páginas voltadas ao componente Projeto de Vida, a BNCC exara que os estados, municípios e escolas utilizem-se do princípio da flexibilidade na adequação/aplicação deste componente curricular. Na distribuição do componente realizada pelas escolas pesquisadas, não foram levados em conta os aspectos como formação, aptidão ou notório saber da/o docente. Como afirmaram em uníssono: “pegam os componentes apenas para completar a carga horária”. Parece que a disciplina não tem gozado da importância e centralidade defendidas pela BNCC.

Como laboratório do ideal neoliberal, a escola, não sem resistência, é acionada constantemente pelo imperativo da aprendizagem para o mercado. Tal espaço pedagógico vem se tornando, no ideário empreendedor, lugar de formação para o consumo, competitividade e individualidade e, por isso, como já citado *supra*, acaba “estrangulando perspectivas cidadãs fora da lógica do consumo” (Vieira; Caetano, 2024, p. 10).

Dessa maneira, ao levar em consideração as condições da realidade da maioria das escolas, vê-se que a suposta liberdade de flexibilização é uma falácia, como pontuam Fávero, Centenaro e Santos (2023, p. 11); que “a liberdade de escolha e a flexibilização, retoricamente, acabam implementando um sutil e perverso processo de adesão acrítica das políticas neoliberais no âmbito educacional escolar”. Portanto, ao operar como uma

tecnologia de governo, a flexibilização curricular reconfigura a estrutura educacional, abrindo caminho para a internalização do ideário neoliberal na prática pedagógica. Apesar de não se beneficiar com essa lógica massificante, não é possível ignorar que ela vem produzindo efeitos nos modos como os/as estudantes se projetam na vida.

Considerações finais

A inserção do componente Projeto de Vida, articulado ao eixo do empreendedorismo na BNCC, revela uma inflexão paradigmática no currículo escolar brasileiro: a transição de uma educação comprometida com a formação cidadã para uma pedagogia da autogestão individualizada, compatível com os imperativos do neoliberalismo. Como demonstrado ao longo deste estudo, essa inflexão se materializa na produção de um sujeito-empresa, cuja agência é mobilizada não em nome de transformações estruturais, mas da adaptação permanente à precariedade.

Os dados empíricos produzidos em três escolas do Sertão Baiano desafiam essa racionalidade hegemônica. As juventudes que habitam esses territórios – atravessadas por desigualdades materiais, pertencimento rural, racializações e memórias de exclusão –, não encontram, no discurso empreendedor, a gramática de seus desejos, tampouco o repertório para nomear seus mundos. O Projeto de Vida, tal como instituído, colide com suas realidades, configurando-se não como uma ponte para o futuro, mas como instrumento de deslegitimação de seus modos de vida e expectativas concretas. Desse modo, longe de promover equidade, a pedagogia empreendedora fragiliza ainda mais o vínculo entre escola e comunidade, deslocando a educação da esfera pública para o domínio da performatividade individual. Ao apagar as diferenças estruturais e subjetivas que compõem o mosaico das juventudes brasileiras, especialmente as sertanejas, o currículo neoliberal re/produz a exclusão sob a retórica da liberdade de escolha.

Reafirmamos, portanto, que um Projeto de Vida verdadeiramente emancipador deve estar enraizado nas experiências situadas dos sujeitos e comprometido com um horizonte de justiça social. A escola pública, sobretudo em contextos periféricos e rurais, deve ser reocupada como espaço de insurgência epistêmica e de reelaboração do comum, onde o currículo dialogue com os territórios, as culturas locais, resistências e insurgências cotidianas. Que as juventudes do sertão possam não apenas projetar, mas viver vidas que

“Parece que tudo virou um empreendedorismo”: a disciplina Projeto de Vida na perspectiva docente de três escolas do Sertão Baiano

façam sentido, com dignidade e possibilidade real de transformação de suas realidades no e com o campo.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A implementação da (Contra) Reforma do Ensino Médio em questão: a reação da comunidade acadêmica. **Coletiva**, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-implementacao-da-contra-reforma-do-ensino-medio-marci>. ISSN 2179-1287. Acesso em: 14 abril 2025.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbHtXwFWkKyq3mqbgNd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
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 1º 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, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14414, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14414>. Acesso em: 10 março 2025.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Curriculum Escolar e a Construção do Saber**. Jornal da Educação 2(2). Salvador: SEEB, 1989.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum**: teoria e história/Ivor F. Goodson; Tradução Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Franncischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. - Petrópolis: Vozes, 2013. – (Ciências sociais da escola).

GOVERNO NO ESTADO DA BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2)** / Secretariada Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 563 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica de 2019 (Microdados)**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 abril 2025.

MACEDO, Elizabeth. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Coletiva, Recife, n. 31 **Coletiva**. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>>. ISSN 2179-1287. Acesso em: 18 abril 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 20 abril 2025.

PEDRA, José Alberto. **Curriculum e Conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto. Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun. 1993. P. 30 – 37.

REPU. Rede Escola Pública e Universidade. **Nota técnica novo ensino médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo**. São Paulo: Repu, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 15 abril 2023.

RIBEIRO, Mônica. Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica. **Coletiva**, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: [Mônica Ribeiro.docx](https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/). ISSN 2179-1287

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Curriculum**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, José Rodolfo. CAETANO, Marcio. FERRARI, Anderson. MASCULINISMO, NEOCONSERVADORISMO E PEDAGOGIAS CULTURAIS: investimentos em tradições, essencializações e naturalizações. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 22, e2189, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2189-silva-ferrari-caetano.pdf>. Acesso em: 10 abril 2025.

SILVA, R., Mônica; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 abril 2025.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.); Territórios contestados. O Curriculum e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2010. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

VIEIRA, A. G. S.; CAETANO, M. Como se projetam vidas diferentes? Um olhar para o currículo de Projeto de Vida e Educação Empreendedora no município de Pelotas – **RS Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v.34, n.68/2024. eISSN 1981-8106 e58[2024]. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v34n68/1981-8106-eduteo-34-68-e58.pdf>. Acesso em: 12 abril 2025.

Notas

ⁱ Frase dita pela **PROFESSORA 1**, ao analisar o quanto a disciplina de Projeto de Vida no currículo baiano visa influenciar e formar sujeitos empreendedores. Numa escola invadida pela lógica mercantil, espera-se que cada sujeito tenha uma atitude empreendedora, resultado de uma insistência da racionalidade que põe ordem no mundo: a neoliberal. As/o quatro docentes são chamado/as, aqui, de **PROFESSORA 1**, **PROFESSORA 2**, **PROFESSOR 3** e **PROFESSORA 4** com o claro intuito de preservar-lhes as identidades.

ⁱⁱ Buscamos realizar a degravação com a maior fidelidade possível às palavras e expressões originais que surgiram nas conversas.

ⁱⁱⁱ “JOJO TODYNHO CRITICA QUALIDADE DO SUS E CHAMA DEFENSORES DE 'HIPÓCRITAS'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ow6HK6K7HhU>. Acesso em: 15 abril 2025.

^{iv} A **PROFESSORA 2** quis se referir à ementa do 2º ano **Eu e o outro** (responsabilidade social), (p. 235), que compõem o DCRB. De acordo como o documento, “os ementários são sugestões dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas estão abertos para acolhimento e avaliação de novas propostas que forem indicadas” (DCRB, 2022, p.242).

^v O/a influencer (ou influenciador/a digital) é alguém que tem uma grande influência sobre os outros, geralmente através das redes sociais, e é capaz de influenciar as opiniões, comportamentos e decisões de compra do seu público.

^{vi} A tradução mais comum e utilizada é Estado de Bem-Estar Social. O "welfare state" se caracteriza por um conjunto de políticas sociais que visam garantir que todos os cidadãos tenham acesso a um nível mínimo de bem-estar, independentemente de sua classe social ou idade. A Constituição Federal de 1988 prevê o bem-estar social como um objetivo fundamental da República, garantindo direitos como saúde, educação, trabalho, lazer e segurança, entre outros. O Estado de bem-estar social, no entanto, não é um objetivo em si, mas sim um modelo de organização social que visa garantir a proteção social à população.

Agradecimento

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Universidade Federal de Pelotas e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro e bolsa de pesquisa concedidos para a realização desta pesquisa.

Sobre os Autores

Marcio Rodrigo Vale Caetano é Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no Departamento de Ensino e coordenando o Programa de Pós-Graduação em Educação. Lidera o Grupo de Pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos (POCs-UFPel) e coordena o Museu João Antônio Mascarenhas. É também professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Sua pesquisa foca em pedagogias culturais, ativismos político-sexuais e marcadores sociais da diferença.

E-mail: mrvcaetano@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2262480943131351>

Jaciel Alves dos Santos é Doutorando em Educação, na linha Educação, sexualidade e relações de gênero pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestre em Educação, Currículo e Linguagens pela Universidade Federal da Bahia-Ufba; Graduado em Letras pela Universidade São Camilo e em Direito pela Uneb; Professor da Rede Estadual de Educação da Bahia com o IF Leitura e Escrita de Mundo e Língua Inglesa, advogado/membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB – subseção Irecê –BA.

E-mail: jaciel.santos@enova.educacao.ba.gov.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1241-9903> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5751328921547636>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 13/09/2025