

O CONCEITO DE PROTAGONISMO JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: um reflexo do modelo neoliberal

Neyha Guedes Dariva¹
Simone Côrte Real Barbieri²

Resumo: O artigo em questão explora a influência da lógica neoliberal no conceito de “protagonismo juvenil” presente na BNCC do Ensino Médio e no currículo do Novo Ensino Médio. Argumenta-se que, embora a noção de protagonismo vise promover a autonomia e a participação ativa dos estudantes, ela está sendo moldada para atender às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e competitivo. A BNCC, ao priorizar competências e habilidades práticas, reflete uma tendência de preparar os jovens para um cenário econômico onde a responsabilidade individual e o empreendedorismo são valorizados. A crítica reside na aparente contradição entre a promessa de uma formação crítica e autônoma e a realidade de uma educação que pode perpetuar a adaptação e conformação aos ditames do neoliberalismo, deslocando a responsabilidade pela superação das desigualdades sociais do Estado para o sujeito em formação.

Palavras-chave: Juventude; BNCC; Neoliberalismo; Diretriz Curricular; Educação.

THE CONCEPT OF YOUTH PROTAGONISM IN THE HIGH SCHOOL CURRICULUM: a reflection of the neoliberal model

Abstract: This article explores the influence of neoliberal logic on the concept of “youth protagonism” present in the BNCC (National Framework for High School Education) and the New High School curriculum. It argues that, although the notion of protagonism aims to promote student autonomy and active participation, it is being shaped to meet the needs of an increasingly flexible and competitive job market. By prioritizing practical competencies and skills, the BNCC reflects a trend toward preparing young people for an economic environment where individual responsibility and entrepreneurship are valued. The criticism lies in the apparent contradiction between the promise of critical and autonomous education and the reality of an education that can perpetuate adaptation and conformity to the dictates of neoliberalism, shifting

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Mestra em Educação pela UFSM. Licenciada em Filosofia pela UFFS. Atualmente é professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8089-9145>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3631255402689901>. E-mail: neyhadariva@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Mestra em Filosofia pela PUCRS. Licenciada e Bacharel em Filosofia pela PUCRS. Atualmente é professora de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4845-7603>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7936642860556034>. E-mail: scrbarbi@ucs.br

responsibility for overcoming social inequalities from the state to the individual in development.

Keywords: Youth; BNCC; Neoliberalism; Curricular Guidelines; Education.

EL CONCEPTO DE PROTAGONISMO JUVENIL EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA: un reflejo del modelo neoliberal

Resumen: Este artículo explora la influencia de la lógica neoliberal en el concepto de “protagonismo juvenil” presente en el Marco Nacional para la Educación Secundaria (BNCC) y el currículo de la Nueva Escuela Secundaria. Argumenta que, si bien la noción de protagonismo busca promover la autonomía y la participación activa de los estudiantes, se está configurando para satisfacer las necesidades de un mercado laboral cada vez más flexible y competitivo. Al priorizar las competencias y habilidades prácticas, el BNCC refleja una tendencia a preparar a los jóvenes para un entorno económico donde se valora la responsabilidad individual y el emprendimiento. La crítica radica en la aparente contradicción entre la promesa de una educación crítica y autónoma y la realidad de una educación que puede perpetuar la adaptación y la conformidad a los dictados del neoliberalismo, transfiriendo la responsabilidad de superar las desigualdades sociales del Estado al individuo en desarrollo.

Palabras clave: Juventud; BNCC; Neoliberalismo; Lineamientos Curriculares; Educación.

A BNCC DO ENSINO MÉDIO COMO PONTO DE PARTIDA

A concepção de uma política educacional nacional não é novidade, nem foi criada a partir dos movimentos de discussão e estruturação da Base Nacional Comum Curricular. Ao contrário, o discurso oficial sobre as políticas educacionais brasileiras sempre considerou a necessidade de abranger as dimensões e as regionalizações das instituições escolares que compõem o sistema de ensino. Inclusive, a concepção de uma base nacional encontra-se na Constituição Federal (Art. 210, 1988) ao definir que é preciso “assegurar formação básica e comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Demarcar o direito à educação universal sempre fez parte, e continua fazendo, das políticas, a partir do contexto educacional brasileiro, que não pode desconsiderar as regionalidades e as particularidades da diversidade territorial, cultural e social que compõe o Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB, 1996), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) é expressa a necessidade de garantir a educação como direito universal a partir da promoção da “[...]articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.” (PNE, 2014, artigo 6º, parágrafo 1º, inciso II).

A novidade é a justificativa da implementação da BNCC para resolver o problema da ineficiência da educação, medida pelos indicadores nacionais e internacionais, que reflete resultados baixos, em geral, e muito desiguais alcançados pelas diferentes instituições e regiões. De modo que a BNCC se apresenta como o marco teórico que vai estabelecer legalmente o que deve ser comum e o que pode ser diverso, respeitando as particularidades pedagógicas das unidades escolares regionalizadas. Dito de outra forma, conforme o Ministério da Educação (BNCC, 2018, p.11), “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”.

É preciso salientar a distinção entre currículo e política educacional de modo a enfatizar o que deve ser comum e o que pode ser diverso. A política educacional se manifesta em forma de diretrizes gerais para que sejam a referência comum a ser implementada nas diferentes realidades escolares, enquanto os currículos devem ser adaptados às singularidades do sistema escolar. A relação entre o básico-comum e o diverso está pautada pelo respeito à diversidade cultural e a pluralidade das realidades escolares.

Embora o discurso oficial defenda o respeito e a articulação da pluralidade, o que de fato se manifesta na BNCC homologada em 2018 é a obrigatoriedade de sua implementação como um plano prescritivo. Este plano visa qualificar e garantir os resultados da educação brasileira, determinando a padronização dos conteúdos e o alinhamento dos materiais didáticos a partir do estabelecimento das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas por meio do ensino.

Apesar de não seja objetivo deste artigo aprofundar-se no contexto de elaboração e estruturação da BNCC, é imperioso destacar que essa orientação para um modelo mercantilizado de educação, centrado em resultados, tende a

fomentar uma generalização e um nivelamento do desenvolvimento subjetivo dos estudantes. Tal fenômeno se evidencia também na definição das diretrizes para o Ensino Médio, que foram aprovadas em conjunto com as do Ensino Fundamental, sem considerar as distinções e particularidades inerentes a cada etapa educacional. Depois da homologação da BNCC em 2017, a BNCC para o Ensino Médio foi publicada em 2018, instituída pela Resolução n.º 4 de 17 de dezembro do mesmo ano, estabelecendo o seu alinhamento as mesmas diretrizes, como uma continuidade das demais etapas do ensino que deveria ser posteriormente detalhada pelo MEC.

Um primeiro detalhamento referente a Base do Ensino Médio foi publicado em março de 2018. A BNCC do Ensino Médio apresenta exatamente os mesmos moldes da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, ou seja, pelo desenvolvimento das dez competências gerais e dos mesmos marcos legais, que irão definir as aprendizagens necessárias, somente adequando-as às etapas de ensino a partir da definição das áreas de conhecimento e das competências específicas de área. Também diferencia os objetivos pedagógicos finais, de acordo com as etapas: na BNCC da educação infantil e ensino fundamental pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na BNCC do ensino médio pelas habilidades, que estão vinculadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento.

Em 2019 foi publicado o segundo detalhamento da parte da BNCC referente ao Ensino Médio. Esta versão foi nominada, pelo MEC no portal da Base, como versão final do documento da BNCC. Sendo que a 3ª versão tinha um total de 472 páginas, considerando encerrada a descrição do Ensino Fundamental na página 460, enquanto o documento reestruturado como versão final contém um total de 600 páginas, tendo o acréscimo de mais de 100 páginas relativas a esta etapa de ensino, que se inicia na página 461 e se encerra na página 580. (Barbieri, 2021, p. 196)

Esse detalhamento da etapa do Ensino Médio traz, fundamentalmente, duas grandes mudanças: a primeira refere-se à inclusão da etapa do Ensino Médio que precisa ser rearticulada para melhorar a eficiência da aprendizagem voltada para a preparação adequada para o trabalho; a segunda refere-se à formação integral do indivíduo por meio da construção de seu projeto de vida (BNCC, 2018), com a introdução dos itinerários formativos.

No texto da BNCC, o detalhamento do Ensino Médio inicia-se com o destaque de que esta etapa precisa ser orientada por uma formação prática

que possa ser mais útil e permanente do que a orientada por uma organização curricular pedagógica:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018. p. 461)

Esta diretriz de orientação para o mundo do trabalho perpassa toda a escrita da etapa do Ensino Médio, direcionando as competências necessárias à aprendizagem efetiva, à preparação para o mundo do trabalho e à instrumentalização do ensino, que terá seus resultados medidos pelo sucesso profissional. O texto traz um discurso voltado para o reconhecimento do jovem e da juventude historicamente referenciados, que deve atender às demandas de formação tecnológica e complexa e que também deve reconhecer a diversidade dos sujeitos e de suas necessidades.

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (BNCC, 2018. p. 463)

Ao destacar o reconhecimento da maturidade, da diversidade e da autenticidade dos jovens nesta etapa, a proposta apresenta a necessidade do jovem se responsabilizar e opinar em sua formação, pontuando os dois elementos estruturantes da BNCC para a etapa do Ensino Médio: (1) protagonismo pelo reconhecimento dos jovens como “interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BNCC, 2018. p. 463); (2) projetos de vida, para “assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias faculte-lhes definir seus projetos de vida” (BNCC, 2018. p.

463). De modo que, proporcionar uma educação adequada nesta etapa do desenvolvimento subjetivo significa proporcionar ao estudante uma educação que possa atender suas expectativas em conjunto com as demandas da sociedade. O que precisa considerar os diferentes contextos e realidades, a partir da participação da responsabilização do estudante por sua formação como protagonista da sua história.

Sem dúvida, o discurso oficial acerca da Etapa do Ensino Médio é revolucionário e inovador no que diz respeito ao reconhecimento de que os indivíduos devem ter voz, autonomia e responsabilidade em sua formação, à medida que já possuem capacidade de pensamento crítico e de fazer suas próprias escolhas. A questão que emerge necessariamente dessa abordagem é: tal protagonismo pode de fato se efetivar de forma crítica e autônoma? Ou seja, é preciso problematizar quais as condições e intenções do estabelecimento do protagonismo discente, diante de uma formação instrumental voltada para o atendimento das demandas mercadológicas e sociais, medindo os resultados dos alunos pelo sucesso profissional. Para isto, seguiremos esta investigação pontuando os elementos que compõem esse protagonismo e como eles estão articulados ou desarticulados de uma formação integral para a cidadania proposta pela BNCC do Ensino Médio.

POR TRÁS DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Central na BNCC está a noção de competências, conceito que abarca e fundamenta o processo educacional como um todo. Competência é definida na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 08). Se apresenta, portanto, como uma ferramenta efetiva, um conjunto de conhecimentos e habilidades, que devem ser empregados conforme a situação, seja para resolver demandas pessoais ou coletivas, para a vida privada ou no mercado de trabalho.

Dito de outra forma, o termo competências pode ser entendido como a capacidade de resolver problemas, tanto na vida particular do sujeito quanto em seu emprego. Na educação, auxiliar o aluno a desenvolver certas competências é o mesmo que dizer que ele deverá, ao longo da trajetória escolar, adquirir conhecimentos, ganhar determinadas habilidades e desenvolver certas atitudes, que lhe servirão na resolução de suas demandas para além da escola.

Na BNCC, tal conceito aparece 258 vezes, o que demonstra sua importância. Se agora a educação básica deve orbitar ao redor do conceito de competências, antes a centralidade do processo educacional, nos documentos oficiais, se dava em torno da noção de conhecimentos adquiridos. Em um primeiro momento, este deslocamento parece positivo, uma vez que o conceito de conhecimentos parece ser menos abrangente que o de competências, que pressupõe uma preparação mais dinâmica e menos estática para a vida. Apesar disso ser uma verdade, não podemos deixar de considerar o quanto este conceito parece atrelar-se de forma excessiva aos ditames da vida laboral de uma sociedade neoliberal, o que aparentemente gera uma contradição, que veremos mais adiante.

O conceito de competência aparece intimamente ligado, na BNCC, ao de protagonismo juvenil, na medida em que define o horizonte formativo do jovem vinculado ao seu projeto de vida e à sua constituição subjetiva, na etapa do Ensino Médio. Sabe-se que esta etapa foi a última a constar na Base, sendo publicada somente em 2018; servindo, portanto, de sustentação para um ensino médio pós-reforma. Segundo o próprio documento, “A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral” (BNCC, p. 468). Sendo a educação integral, tanto uma educação pensada para uma pretensa formação integral do sujeito quanto uma formação de tempo integral, uma vez que a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) prevê o aumento gradativo da carga horária da etapa, até a consolidação de um ensino médio integral.

Assim como veremos com o conceito de protagonismo, a noção de competências surge no debate educacional brasileiro mais fortemente na década de 1990, atrelada às transformações latentes no mercado de trabalho global. Seu início se dá na área da administração, principalmente nas teorias de gestão do final do século XIX e início do século XX, como na Administração Científica de Frederick Winslow Taylor. Neste contexto, o foco estava em aumentar a produtividade das fábricas, modernizando tanto o maquinário quanto o próprio trabalhador e suas atividades. Para aumentar a produtividade, pensou-se em uma lógica de fragmentação do trabalho, atrelada ao uso de tecnologias (como a esteira) que permitissem uma maior movimentação das peças e um menor descolamento do trabalhador, garantindo um ritmo de trabalho cadenciado e constante.

Neste modelo, a ênfase da gestão intelectual ficava centralizada na figura do supervisor, enquanto o trabalhador podia focar-se integralmente em cumprir sua função de forma mecânica e repetida. Mais tarde, o sistema fordista apresenta uma atualização deste modelo, introduzindo a ideia de produção em massa, de padronização dos produtos e de dinâmica de produção contínua e sequencial, valendo-se, principalmente, das novas tecnologias.

Com o avanço do capitalismo, da competitividade entre mercados e a necessidade de expansão da massa consumidora, a partir da década de 1970 ocorre uma ruptura com o modelo taylorista-fordista, marcada pelo surgimento do modelo Just-in-Time³. É neste período que o conceito de competência passa a ganhar centralidade na Administração Científica, focando-se diretamente no trabalhador. Para a organização taylorista-fordista, a noção de qualificação profissional era suficiente, uma vez que o trabalhador era preparado para uma ocupação específica. Já no novo modelo, a dinamicidade é a marca registrada. Sem grandes estoques, evita-se o desperdício, girando a mercadoria de forma

³ Conforme Alves (1995), O conceito de Just-in-Time (JIT) pode ser definido como um sistema de administração da produção que determina que tudo deve ser produzido, transportado ou comprado no momento exato para atender à demanda. O objetivo principal do JIT é a eliminação de desperdícios, otimização de recursos e melhoria contínua dos processos produtivos.

muito mais rápida e eficiente. Ao coordenar demanda e produção, esse sistema torna o processo mais acelerado, dependendo muito mais da capacidade racional de seus trabalhadores, que já não podem ofertar apenas uma mão de obra mecânica e irrefletida.

A capacidade racional do trabalhador, sua capacidade de gerenciar situações complicadas, de tomar decisões e sua pró-atividade passam a ser essenciais para o sucesso do negócio. Atrelada a esta visão, a abordagem francesa da Administração Científica “se enquadra próximo de um modelo construtivista, em que a aprendizagem é a engrenagem para o desenvolvimento de competências” (Morais et al., 2015, p. 492), focando na formação educacional do trabalhador.

De acordo com Kuenzer (1998), a adoção do modelo de competências no Brasil se consolidou nos anos 1990. As organizações multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, desempenharam um papel fundamental na elaboração de políticas públicas e na promoção do ensino de competências e habilidades em instituições de ensino em diversas partes do mundo. A transição de uma qualificação profissional para o desenvolvimento de determinadas competências pode ser observada no Brasil, implementada, inicialmente, em cursos profissionalizantes, a exemplo dos cursos do sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEBRAE).

Porém, essa lógica não se restringiu por muito tempo aos espaços de formação técnica e profissionalizante. A própria BNCC, segundo nosso posicionamento, está construída com base nesta assimilação de uma demanda empresarial, que deve ser desenvolvida desde a escola. Prova disso, são os contornos dados ao conceito de protagonismo juvenil, central tanto no NEM quanto na BNCC.

PROTAGONISMO JUVENIL: CONSTRUINDO O SUJEITO NEOLIBERAL

A palavra protagonismo deriva do grego, sendo uma junção de *protos*, que significa “primeiro, principal”, e *agonistes*, que significa “lutador,

competidor”. Assim, conforme o dicionário português, protagonismo é a “qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação” (DICIONÁRIO Priberam, 2025). No teatro, por exemplo, o protagonista é o personagem principal da trama. Apesar de não ser um termo exclusivo do meio artístico e ser amplamente utilizado em outros contextos, a noção de protagonismo não era central nos documentos educacionais até a década de 1990. Conforme Ferreti et al. (2004, p. 412),

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80.

Foi a partir da redemocratização que o conceito passa a atrelar-se mais fortemente a educação, aparecendo de forma cada vez mais central nos textos normativos, “por meio de um conjunto de políticas públicas e de documentos oficiais, o Estado brasileiro passa a se preocupar com a participação dos jovens na escola e na sociedade”. (Silva, 2023, p.10). Apesar de uma análise positiva do conceito de participação jovem, é preciso considerar que o movimento estudantil e a organização política da juventude, tão cara ao movimento das diretas já, por exemplo, não foi o único impulso para a centralidade posterior do conceito de protagonismo na educação oficial.

Na esteira do conceito de competências, a emergência do protagonismo juvenil, enquanto essencial nos documentos norteadores da etapa média da educação brasileira, também se potencializou a partir de transformações de cunho econômico. Se as competências surgem como necessidade para a assimilação das habilidades necessárias dos novos trabalhadores, o protagonismo parece servir como veículo estratégico, sem o qual não seria possível empreender tal “viagem ao futuro”.

O conceito amplificado de competências e habilidades chega ao discurso educacional brasileiro já na década de 1920, influenciado pela filosofia de John

Dewey, adotada por teóricos da educação com o objetivo de promover uma escola com gestão mais democrática. No entanto, essa ideia só se intensificou e assumiu a forma que conhecemos hoje durante a década de 1990, período em que diversos documentos legais começaram a utilizar o termo de maneira cada vez mais sistemática.

Conforme Canuto e Oliveira apontam, “o termo protagonismo tem origem quando a Organização das Nações Unidas (ONU) batizou o ano de 1985 como Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz” (2023, p. 08). Esse evento desencadeou uma progressiva reorganização dos currículos escolares, visando promover a centralidade do jovem em seu processo educacional. Mas qual é a fonte desse súbito interesse pela juventude?

Se antes a educação formal era tida de forma mais tradicional, vetando, portanto, a participação dos alunos na gestão e na organização curricular da escola; agora, a juventude passa a ser convidada a colocar-se ativamente como sujeito da educação, participando, inclusive, das tomadas de decisões. É inquestionável os inúmeros pontos positivos que tal proposta possui, afinal, nada mais condizente com uma nação democrática que democratizar, também, a educação e colocar o estudante como central neste processo. Apesar disso, a emergência do conceito parece carregar consigo um discurso oculto que merece atenção.

A partir das mudanças no mercado de trabalho, já aprofundadas anteriormente, chegamos a um modelo mais fluido de trabalhador e de trabalho, uma vez que vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e de um capitalismo que se reinventa a todo momento. A plataformização dos serviços trouxe como consequência uma acelerada precarização dos trabalhos, que agora aparecem na forma de vínculos cada vez mais sensíveis (às vezes inexistentes), guiados pela lógica do empreendedorismo de si.

Essa é a dinâmica adotada por empresas como Uber e Ifood, por exemplo, que, ao invés de trabalhadores com carteira assinada, contam com “colaboradores” autônomos, que se cadastram por meio de aplicativos e lucram conforme sua disponibilidade diária. Outros setores também ampliaram, nas

últimas décadas, a participação de MEIs (Micro-Empreendedores Individuais) em seus quadros, como alternativa para burlar a responsabilidade empresarial-funcionário.

Não é preciso aprofundarmos para compreendermos que tal precarização não passa despercebida pela juventude, que encontra cada vez menos sentido na educação formal, que já não parece propor um caminho seguro para postos de trabalho sólidos. É para enfrentar esta crise que a juventude é requisitada a ocupar papel central na educação, como esperança de que se encontrem alternativas para esta panela de pressão social prestes a explodir.

A reforma do ensino médio busca, ao mesmo tempo, tornar a etapa mais atrativa e formar a nova mão de obra, não só mais preparada para este novo mundo, mas mais conformada a ele e disposta a sempre buscar novos mercados e novas formas de girar a roda do capital. Para Silva (2023, p.10), o protagonismo juvenil aparece, nas políticas curriculares, “ênfatizando a necessidade de responder aos desafios emergentes do século que se inicia e, ao mesmo tempo, de se ajustar às perspectivas do paradigma pós-fordista de produção e da nomeada ‘cultura pós-moderna’”.

A partir disso, percebe-se que, atrelado ao conceito de protagonismo, está o de empreendedorismo, o que pode ser verificado, por exemplo, na BNCC. Afinal, para assumir o papel principal de sua própria trajetória, o jovem precisa, primeiro, aprender a mobilizar diferentes habilidades que o auxiliem na resolução dos problemas cotidianos. Não à toa, uma das finalidades do Ensino Médio é justamente,

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros) entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (BNCC, p. 466)

Observemos que “empreender” se consolida como um termo específico para práticas do mercado de trabalho, utilizado para definir o sujeito que toma

a iniciativa frente a um novo negócio ou modelo de gestão. Logo, empreendedor é aquele capaz de identificar boas oportunidades de negócios, que serão rentáveis e oportunas.

Se no modelo de organização do trabalho taylorista-fordista ainda fazia sentido preparar o trabalhador para um posto específico, com conhecimentos voltados para operar naquela função, no atual modelo neoliberal esses conhecimentos estáticos já não são bem-vindos. Afinal, serão rapidamente superados, dado que as transformações tecnológicas estão cada vez mais aceleradas, transformando não somente a forma de produção de mercadorias, mas também a oferta de serviços. Em outras palavras, a educação dos novos trabalhadores nas últimas décadas tem se transformado, afastando-se da lógica da qualificação profissional rígida e aproximando-se mais da lógica do aprendizado por competências, que é mais flexível e adaptável às mudanças constantes do mercado. Para Ramos,

A estruturação de um sistema de competência profissional é indicada como capaz de demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, na qual se definem os elementos requeridos pelo mercado em matéria de educação profissional. Ao mesmo tempo, em relação aos conteúdos da formação, o sistema de competência poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis. (2001, p.74)

Podemos inferir, conforme a citação, que um currículo orientado pelo sistema de competência é mais dinâmico, pois se ajusta mais facilmente às mudanças em matéria de mercado de trabalho e da sociedade como um todo. Na sociedade do aprender a aprender, o sujeito inserido é aquele que consegue ser autônomo na busca por sua própria qualificação. A atual demanda por uma “atitude empreendedora”, parece conflitar com a conquista da autonomia pelo protagonismo no processo formativo, e está vinculada à perspectiva neoliberal de formação técnica, muito mais do que ao desenvolvimento subjetivo evidenciando uma certa desconstrução de um modelo clássico de postos de trabalho, da qual emerge uma instabilidade.

É possível que tal instabilidade gere na juventude um sentimento de desamparo, ou ainda, como nomeia Silva, um “vazio existencial”, motivado por uma sociedade que incita o “constante jogo de comparações entre pessoas, instituições e modos de vida” e que “engendra uma coerção narcisista, associada ao medo de ser diferente” (2023, p. 14). A competitividade exacerbada, a responsabilização individual endossada pela atitude empreendedora associada à constante precarização do trabalho, são elementos que se somam a este mal-estar social e falta de perspectiva da juventude. Afinal, preparar-se para uma profissão nos termos atuais é muito diferente do que se fazia antigamente, considerando que hoje as garantias de sucesso são ainda mais frágeis. Toda essa instabilidade pode gerar pressões e marcas psicológicas.

A própria ideia de um ensino médio pouco atrativo, que motivou o NEM, se pauta neste problema social, defendendo um currículo mais flexível e atualizado, para uma sociedade igualmente fluida. Nesta esfera, o conceito de protagonismo juvenil parece servir de bote salva-vidas, que delega aos jovens a responsabilidade por transformar a sociedade e modificar a lógica que parece conduzir a um eminente fracasso.

O JOVEM COMO ESPERANÇA: UMA CONTRADIÇÃO QUE CONSTRÓI

A esperança depositada na juventude enfrenta alguns problemas. Afinal, confia-se aos jovens a missão de transformar uma realidade sem lhes dar as ferramentas necessárias para tal. A educação, que deveria fomentar os conhecimentos e as habilidades necessárias, acaba apenas por reproduzir, como vimos, as máximas que geraram tal sociedade, confiando no individualismo (e o fomentando) para a resolução de um problema coletivo. Isso porque, na sociedade neoliberal, a desigualdade social deixa de ser uma responsabilidade do Estado e passa a ser individual. Sendo justamente a lógica da culpabilização do indivíduo aquela que perpassa os novos desenhos do conceito de

empreendedorismo - e, portanto, de protagonismo juvenil - dentro da esfera educacional.

É nesta aposta de combate à desigualdade social através da atitude empreendedora individual, que o protagonismo juvenil “refere-se tanto à participação de adolescentes e jovens pobres na superação da adversidade vivida por eles e suas famílias quanto à sensibilização e ação de jovens de classe média em relação às dificuldades de setores empobrecidos da sociedade” (Ferretti et al. 2004, p. 417). Como substituição do papel do Estado, segundo Souza (2008), a lógica do voluntariado ganha força nas últimas décadas, calcada na lógica da ação individual como solução para demandas coletivas.

É assim que, para que a educação seja, de fato, uma aliada neste cenário, a “customização curricular” (Silva, 2023), marca do NEM, passa a se apresentar como alternativa viável. Pois é somente a partir de um currículo adaptado⁴ e flexível, que “delega aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo, reposicionando os processos de seleção dos conhecimentos escolares” (Silva, 2023, p. 03), que se faz possível trabalhar em prol do combate à desigualdade social, sem de fato lidar de forma profunda com as contradições indigestas geradas no próprio sistema.

Parece conveniente, portanto, que a responsabilidade do futuro seja lançada no colo da juventude, oferecendo-lhe em troca uma sensação de liberdade e de autonomia. Isso os faz acreditar que estão realmente fazendo suas próprias escolhas, iniciando pelo currículo escolar, mesmo que isso signifique, na prática, apenas ganhar repertório para produzir e reproduzir o status quo. É por isso, por exemplo, que, segundo a BNCC, o conceito de protagonismo deve servir “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” (2018, p. 472).

⁴ No NEM os estudantes podem optar por Itinerários Formativos, que irão compor o conjunto de componentes curriculares cursados durante a etapa. Tais Itinerários são pensados para privilegiar algum tema específico ofertado pela rede, que se conecta a uma das quatro áreas do conhecimento.

Se antes as condições objetivas e as políticas públicas eram tidas como chave para um futuro bem-sucedido dos trabalhadores em formação, agora a responsabilidade é única e exclusivamente do sujeito. É este quem deve planejar, executar e avaliar seu futuro, girando ao redor da autoanálise constante e eterna, buscando mais qualificação sempre que observar sua defasagem. O jovem, portanto, nada mais é do que “um novo cidadão que se configura e nesse caminho, o protagonismo se apresenta como meio promissor para construção desse cidadão engajado” (Canuto; Oliveira, 2023, p. 14).

É claro que resistências geradas pela atitude protagonista da juventude também podem ser verificadas ao longo de toda a história de nosso país. Um exemplo mais recente são as ocupações de escolas em 2016, um movimento que começou no Rio de Janeiro e logo se espalhou para todo o país. Nas ocupações, os estudantes secundaristas reivindicavam melhorias na educação como um todo (ex. mais verbas, professores e funcionários) e melhorias locais (ex. estrutura física das escolas). Este e outros movimentos estudantis são de suma importância, afinal,

Os jovens das ocupações, e dos coletivos parceiros, foram responsáveis pela construção de contextos democráticos (intersubjetivos) por onde o diálogo e/ou a experiência argumentativa e cultural resultaram na possibilidade empírica à outra racionalidade, um pouco mais distante da instrumental, do individualismo e do consumismo, tão mais próxima da experiência, participativa e democrática, da convivência e do bem viver. (Virgínio, 2017, p. 56)

Apesar dos muitos exemplos positivos, vemos que o conceito de protagonismo juvenil parece ter sido cooptado, mais fortemente na BNCC, mas não exclusivamente, girando em torno de preceitos que mais parecem reforçar e reproduzir a formação fragmentada e individualista do neoliberalismo, do que uma legítima formação crítica transformadora da realidade. A contradição enunciada nas primeiras páginas é justamente essa, a de um conceito que se destina à promoção de uma liberdade fundada em princípios democráticos, para a superação da desigualdade social, mas que acaba por gerar somente uma falsa superação. Realocando a responsabilidade pelas mazelas sociais e atacando-as

apenas em focos locais (como no exemplo do voluntariado), ainda excessivamente distanciado da raiz do problema.

Para finalizar essa reflexão sobre o protagonismo proposto na BNCC do Ensino Médio, não se pode ignorar que há uma contradição performativa entre o discurso para a formação crítica e a prescrição de uma formação instrumental reprodutivista. Essa contradição se evidencia na implementação dos itinerários formativos, na medida em que convoca o jovem a ser protagonista, se responsabilizando pelas suas escolhas com a promessa de uma espécie de customização curricular. Mas que, na verdade, atende prioritariamente as demandas mercadológicas em detrimento das aspirações dos sujeitos em formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Murta. *O Sistema Just In Time Reduz os Custos do Processo Produtivo*. Anais do Congresso Brasileiro de Gestão Estratégica de Custos, 1995. Disponível em: <<https://anaiscbc.abcustos.org.br/anais/article/view/3431/3431>>. Acesso em: 02 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BARBIERI, Simone Côrte Real. *O silenciamento da voz docente na BNCC*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.
- CANUTO, M. B. OLIVEIRA, M. B. *Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio*. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.
- DICIONÁRIO Priberam. "*protagonismo*". Priberam Online, 2025. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/protagonismo>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004.

MORAIS, Pablo Augusto Panêtto de; MELO, Tatiane Alves de; BIANCO, Mônica de Fatima. *Noções/significado(s) de competência(s): uma revisão teórica*. Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v. 20, n. 2, p. 487-504, 2015.

RAMOS, Nogueira. Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Derivaldo; SILVA, Geisiane Cristina Pereira da. *Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S*. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, n. 118, p. 01-22, 2023.

SOUZA, Regina. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

VIRGÍNIO, Alexandre. Silva. *Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas*. In. *Escolas Ocupadas*. Porto Alegre. Cirkula, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. In: FERREIRA, Naura. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido em: 03/04/2025
Aprovado em: 22/10/2025
Publicado em: 19/12/2025