

A JUVENTUDE EM DISPUTA: REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS, PROTAGONISMO JUVENIL E BNCC¹

YOUTH IN DISPUTE: HISTORICAL REPRESENTATIONS, YOUTH PROTAGONISM, AND THE BNCC

Márcia Elisa Teté Ramos²

Resumo: Este artigo analisa as representações históricas sobre a juventude e a apropriação do conceito de protagonismo juvenil pela BNCC do Novo Ensino Médio. Parte da hipótese de que, ao ser articulado ao Projeto de Vida, às competências, à autonomia, à escolha, à flexibilidade curricular e ao mundo do trabalho, o protagonismo juvenil deixa de se vincular prioritariamente à participação crítica e coletiva e passa a operar no campo da autogestão individual. Por meio de análise bibliográfica e documental, o texto examina autores, documentos curriculares e pesquisas sobre a juventude brasileira, evidenciando que a juventude foi historicamente representada ora como ameaça ou problema a ser governado, ora como promessa de renovação e força de transformação social. Argumenta-se que, na BNCC, o protagonismo é recontextualizado por uma racionalidade neoliberal, convertendo-se em responsabilização individual, adaptabilidade e empreendedorismo de si. Dados sobre trabalho, renda, escolarização e desigualdades juvenis tornam problemática qualquer concepção de Projeto de Vida desvinculada das condições concretas de existência. Como contraponto, Paulo Freire permite compreender a autonomia como processo histórico, ético e coletivo, e não como autogestão da precariedade. Conclui-se que o protagonismo juvenil, embora possa apontar para uma formação democrática, tende, na BNCC, a operar como pedagogia da responsabilização, exigindo dos jovens a administração individual de contradições estruturais que não produziram. Permanece, portanto, a pergunta: qual protagonismo, para quais juventudes e em nome de qual projeto de sociedade?

Palavras-chave: Juventudes; Protagonismo juvenil; BNCC; Projeto de Vida; Neoliberalismo.

¹ Pesquisa associada ao projeto “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio, a BNCC e a BNC-FP” (2023–2026), com financiamento do CNPq.

² Doutora em Educação - História da Educação - na Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação - História da Educação - pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. É professora do curso de História e de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Estadual de Maringá. É membro do Laboratório de Ensino e Multimeios de História (UEM). E-mail: metramos@uem.br.

Abstract: This article discusses historical representations of youth and the appropriation of the concept of youth protagonism by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for the New Upper Secondary Education. It is based on the hypothesis that, when articulated with the Life Project, competencies, autonomy, choice, curricular flexibility, and the world of work, youth protagonism ceases to be primarily associated with critical and collective participation and begins to operate within the field of individual self-management. Through bibliographical and documentary analysis, the article examines scholars, curricular documents, and research on Brazilian youth, demonstrating that young people have historically been represented either as a threat or a problem to be governed or as a promise of renewal and a force for social transformation. It argues that, within the BNCC, protagonism is recontextualized through a neoliberal rationality, becoming a mechanism of individual responsibility, adaptability, and self-entrepreneurship. Data on employment, income, schooling, and inequalities among young people problematize any conception of the Life Project detached from concrete conditions of existence. As a counterpoint, Paulo Freire enables autonomy to be understood as a historical, ethical, and collective process, rather than as the self-management of precariousness. The article concludes that, although youth protagonism may point toward a democratic education, within the BNCC it tends to operate as a pedagogy of responsibilities, requiring young people to individually manage structural contradictions they did not produce. The question therefore remains: what kind of protagonism, for which young people, and in the name of what project of society?

Keywords: Youth; Youth protagonism; BNCC; Life Project; Neoliberalism.

A juventude nunca foi apenas uma idade da vida. Foi, antes, um campo de disputa e, talvez, também de inveja em uma sociedade que insiste na obrigação de permanecer jovem para sempre. Constitui, assim, um “lugar” simbólico no qual diferentes épocas depositaram seus medos, expectativas e mecanismos de controle. Ora tratada como ameaça, desvio, rebeldia sem causa ou ingenuidade manipulável, ora convocada como promessa de renovação, a figura do jovem revela menos uma essência geracional do que os modos pelos quais uma sociedade imagina seu próprio futuro.

No presente, essa disputa assume uma forma ambígua. O jovem deixa de aparecer apenas como problema a ser contido e passa a ser interpelado como protagonista, autônomo, flexível e responsável por construir seu Projeto de Vida. Quando essa convocação se inscreve na organização curricular da Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio, torna-se necessário perguntar qual tipo de protagonismo está sendo produzido, para quais

juventudes e sob quais condições históricas. Em uma sociedade estruturada por desigualdades profundas, a promessa de autonomia pode abrir possibilidades formativas, mas também ocultar a exigência de transformar em mérito pessoal a administração, pelos jovens, de precariedades não produzidas por eles.

Neste artigo, “representações” são entendidas como imagens, sentidos e classificações socialmente construídos sobre a juventude. A hipótese assumida é que o protagonismo juvenil, ao ser apropriado pela BNCC e articulado a noções como Projeto de Vida, competências, autonomia, escolha, flexibilidade curricular e mundo do trabalho, desloca-se do campo da participação ativa, crítica e coletiva para o campo da autogestão individual da trajetória escolar, profissional e existencial.

Para desenvolver essa discussão, analisam-se discursos sociais, culturais, intelectuais e curriculares que produziram diferentes imagens sobre a juventude. O artigo estabelece a discussão em cinco movimentos articulados. Primeiro, compreende a juventude como construção histórica e objeto de governo, recorrendo a César, Bourdieu, Margulis e Pais para demonstrar que o jovem não é uma categoria natural ou homogênea, mas um sujeito produzido por discursos, classificações e relações de poder. Em seguida, analisa a juventude como potencial histórico, a partir de Marx, Makarenko, Mannheim e Ianni, destacando formulações que a associaram à formação humana, à coletividade, à participação política e à possibilidade de transformação social. O terceiro movimento observa como essa força também pôde ser instrumentalizada, como mostram Van Emden e Stargardt ao tratarem do alistamento de crianças e jovens nas guerras. O quarto examina a juventude como caricatura conservadora, em Narloch e Olavo de Carvalho, cujas leituras desqualificam o jovem politicamente engajado como imaturo, manipulável ou frívolo. Por fim, a análise se volta à BNCC, argumentando que o protagonismo juvenil, ao ser articulado à flexibilidade, às competências e à empregabilidade, tende a converter-se em protagonismo meritocrático, deslocando a participação coletiva para o empreendedorismo individual.

Metodologicamente, o artigo realiza uma análise bibliográfica e documental, tomando textos teóricos, obras de ampla circulação pública,

pesquisas sobre juventude e documentos curriculares como materiais constitutivos de representações sobre os jovens e sobre seu lugar social, político e formativo.

A reflexão proposta tem por finalidade uma compreensão crítica dos sujeitos juvenis produzidos por diferentes discursos, considerando que qualquer projeto de formação humana exige superar a visão do jovem como sujeito abstrato, isolado, essencializado ou depreciado.

JUVENTUDE: IMAGENS PÚBLICAS E DIAGNÓSTICOS INTELECTUAIS

Conforme Maria Rita de Assis César (2008), a “adolescência” – e acrescentaríamos a “juventude” – emerge como problema “clínico” entre o final do século XIX e o início do século XX. Esse grupo geracional torna-se então objeto das ciências médicas e psicopedagógicas, em um contexto caracterizado pela consolidação da biologia, da medicina, da psicologia e da pedagogia como saberes autorizados sobre o desenvolvimento humano. Seguindo uma abordagem foucaultiana, a autora ressalta a concepção de adolescência passando a ser concebida como fase de crise, transição, desajuste e risco, demandando intervenções da família, da escola e dos especialistas: o adolescente é produzido como sujeito a ser conhecido, nomeado, classificado, observado e corrigido, pois é um problema a ser governado, orientado, diagnosticado em seus desvios, regulado e conduzido.

Sempre é importante discutir as representações construídas sobre a juventude, pois a juventude não pode ser tomada como evidência natural nem como sujeito homogêneo. A conhecida provocação de Pierre Bourdieu (1983), qual seja, “a juventude é apenas uma palavra”, permite compreender as divisões etárias como construções sociais inscritas em disputas de poder, nas quais os limites entre juventude e velhice são continuamente manipulados, classificados e hierarquizados. No entanto, como lembram Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), ao afirmarem que “La juventud es más que una palabra”, essa construção social não dissolve a materialidade das experiências juvenis. A juventude é categoria relacional, mas também experiência historicamente situada,

organizada por classe, gênero, raça, escolarização, território, consumo cultural, expectativas de futuro e condições desiguais de inserção social. Por isso, falar em “protagonismo juvenil” exige perguntar não apenas quem é chamado a protagonizar, mas sob quais condições, com quais recursos, diante de quais limites e em nome de qual projeto de sociedade.

A contribuição de José Machado Pais (2003) contribui para deslocar a juventude de uma definição abstrata para o terreno da pluralidade das culturas juvenis. Quando recusa a ideia de uma juventude unitária, o autor considera os jovens não como um bloco homogêneo, mas diferentes conforme contextos, trajetórias, pertencças sociais, expectativas de futuro, estilos de vida e modos de inserção no cotidiano. Essa perspectiva é fundamental para nos contrapormos adiante ao discurso do protagonismo juvenil na BNCC, pois ele impede que se tome “o jovem” como sujeito universal da escolha, da autonomia e do Projeto de Vida. Há juventudes, no plural, perpassadas por condições desiguais de existência.

A juventude como questão política tornou-se particularmente visível nos anos 1960. O movimento estudantil de Maio de 1968 contou com forte presença de jovens universitários, muitos deles oriundos das camadas médias, mas não pode ser reduzido a uma rebelião burguesa. Suas pautas expressavam críticas mais amplas à sociedade de consumo, ao autoritarismo universitário, à Guerra Fria, ao imperialismo, ao capitalismo e às formas tradicionais de poder. Além disso, os protestos estudantis se articularam, em poucos dias, a uma greve geral de trabalhadores, fazendo de Maio de 1968 não apenas um movimento juvenil, mas uma crise social, política e cultural de grande escala. É nesse contexto de forte visibilidade pública da juventude como sujeito político que se pode compreender o interesse editorial pela publicação, naquele mesmo ano, da coleção *Sociologia da Juventude*, pela Zahar Editores, composta por quatro volumes. A data de publicação da coletânea, contudo, não significa que todos os textos reunidos pertençam ao mesmo contexto histórico de Maio de 1968. Ao contrário, a coleção recorre a autores e formulações produzidos em tempos distintos, permitindo observar como diferentes momentos históricos pensaram a juventude como problema, força social, promessa de transformação ou sujeito a

ser orientado. Por isso, sua utilização exige cautela: mais do que expressar uma tradição homogênea sobre a juventude, a coletânea revela o interesse, próprio daquele final dos anos 1960, em reunir diagnósticos diversos sobre o lugar dos jovens na sociedade.

No primeiro tomo dessa coleção, o texto de abertura reproduz um discurso de 1866 de Karl Marx (1818-1883), no qual a questão da juventude aparece articulada ao problema do trabalho, da educação e da formação humana. Marx parte da crítica à jornada de trabalho então vigente, que podia alcançar doze horas diárias, e advoga sua redução geral para oito horas. No caso de crianças e jovens, propõe uma diferenciação por faixa etária: duas horas diárias de trabalho para crianças de 9 a 12 anos, quatro horas para jovens de 13 a 15 anos e seis horas para aqueles entre 16 e 17 anos, além da proibição do trabalho noturno para aqueles entre 9 e 18 anos.

A proposta, inovadora para seu tempo, não se restringia à limitação da exploração do trabalho infantil e juvenil. Marx acreditava que o trabalho deveria ser combinado à educação, de modo que crianças e jovens trabalhadores deixassem de ser “simples instrumento para a acumulação do capital” (Marx, 1968, p. 16). Essa educação deveria articular formação intelectual, física e tecnológica, constituindo uma força social voltada à formação de sujeitos capazes de intervir no mundo (Marx, 1968, p. 17). Não se trata de atribuir a Marx uma teoria contemporânea do protagonismo juvenil, mas de reconhecer que sua reflexão possibilita pensar a agência histórica da juventude trabalhadora.

Mais à frente, em termos cronológicos, outros autores compreenderiam a educação dos jovens como dimensão decisiva da transformação social, sobretudo quando vinculada à vida coletiva. Nesse caso, o foco não recai sobre um jovem abstrato, “médio” ou destituído de pertencimento social, mas sobre jovens reais, especialmente os jovens pobres. Nesse sentido, é pertinente retomar o autor russo Makarenko (1888-1939), cuja proposta pedagógica formulada no início do século XX, partia da coletividade, do trabalho e da participação social como princípios formativos voltados especialmente a crianças e jovens pobres, órfãos, abandonados ou considerados delinquentes. Em sua perspectiva, esses sujeitos não deveriam ser vistos apenas pela lógica da

punição, da correção moral ou da tutela disciplinar. Sua transformação dependeria da inserção em uma coletividade organizada, na qual disciplina, responsabilidade, pertencimento e trabalho assumiam sentido educativo. Nesse horizonte, o trabalho não se reduzia à preparação técnica, mas constituía uma mediação formativa para aproximar crianças e jovens das necessidades sociais, favorecendo sua compreensão dos processos coletivos e sua participação consciente na transformação da realidade (Makarenko, 2005).

Voltando à coletânea *Sociologia da Juventude*, Karl Mannheim (1893-1947), sociólogo húngaro, radicado na Alemanha e depois na Inglaterra, considera a juventude a partir de um texto de 1943. A juventude, para ele, aparece como um “problema” social, cuja resolução exigiria uma renovação educacional. Mannheim acredita que a sociedade moderna vinha sendo condescendente com os jovens e que as instituições escolares, quando respondiam às suas reivindicações, deixavam de considerar as necessidades da sociedade. Segundo o autor, as escolas modernas tratariam os alunos “como os pais ricos fazem com os filhos”, preocupadas sobretudo em “tornar fácil a vida da criança”. Mannheim se distancia tanto da educação tradicional quanto daquilo que denomina educação *laissez-faire*, isto é, uma formação permissiva e pouco orientada para as exigências históricas do tempo presente (Mannheim, 1968, p. 70).

Mannheim, escrevendo em 1943, em meio à Segunda Guerra Mundial e às disputas simbólicas do período, entende que os jovens deveriam ser educados não para se tornarem progressistas ou conservadores, mas para serem uma “potencialidade pronta” a responder aos desafios da guerra e de seus desdobramentos. Em sua perspectiva, tratava-se de formar sujeitos capazes de enfrentar, no plano das ideias e da organização social, tanto o fascismo quanto o comunismo, em nome de um “novo modelo de sociedade planificada que, malgrado utilize as técnicas de planejamento, conserve o controle democrático e as esferas da liberdade e de livre iniciativa que são as defesas genuínas da cultura e da humanidade” (Mannheim, 1968, p. 79). A juventude defendida por Mannheim deveria dar conta do mundo em crise, e assim, deveria haver uma nova forma de educação,

Mannheim nos oferece condições de observar uma representação da juventude como reserva de energia histórica, moral e política. O autor concebe o jovem como sujeito cujas habilidades de ação dependeriam de uma educação orientada para os desafios coletivos de seu tempo, capaz de suscitar nos jovens “os mais importantes recursos espirituais latentes para a revitalização de nossa sociedade”. A juventude deveria constituir-se, então, como “força desbravadora de uma democracia militante”, assumindo a missão de oferecer ao “mundo ansioso” uma resposta para o “problema social” (Mannheim, 1968, p. 87).

Ainda assim, trata-se de uma concepção marcada por certo estereótipo sobre a juventude, na medida em que esse autor aproxima a juventude da imagem do sujeito mimado, protegido e pouco comprometido com as exigências sociais. Mannheim escreve em contexto de guerra, crise liberal e disputa entre fascismo, comunismo e democracia, e sua preocupação é menos “psicológica” e mais político-civilizatória. A juventude é vista como potência histórica, mas também como problema a ser disciplinado, conduzido e corrigido pela educação. Porém, é pertinente perguntar de qual aluno Mannheim está falando quando afirma que a escola moderna o trataria dessa forma. Se, por um lado, Mannheim convoca a juventude a participar da reconstrução da sociedade, por outro, sua formulação parece desconsiderar que a própria Primeira Guerra Mundial já havia demonstrado, de modo contundente, como crianças e jovens podiam ser cooptados como promessa nacional e como corpos sacrificáveis. A idealização da juventude como reserva moral da nação precisa, portanto, ser confrontada com experiências históricas nas quais essa mesma juventude foi convertida em força disponível para a guerra.

Richard van Emden (2006) sinaliza que meninos e adolescentes, alguns entre 12 e 17 anos, alistaram-se no exército britânico mediante falsas declarações de idade, recrutados por discursos de patriotismo, honra militar e reconhecimento. Esses jovens não foram apenas espectadores da guerra, mas sujeitos capturados por uma cultura que transformava a juventude em massa disponível para o combate. Daí que, antes mesmo das formulações contemporâneas sobre protagonismo juvenil, a juventude já aparecia como campo de disputa: idealizada como energia moral da nação e, ao mesmo tempo,

instrumentalizada por projetos políticos que lhe atribuíam responsabilidades incompatíveis com sua condição humana.

Processo semelhante pode ser observado na Segunda Guerra Mundial, especialmente na Alemanha nazista. A juventude formada pela Juventude Hitlerista como promessa biológica, moral e militar da nação foi, nos meses finais do conflito, convertida em força sacrificável pelo regime. O *Volkssturm*, criado em 1944, incorporou homens de 16 a 60 anos, incluindo adolescentes de 16 e 17 anos e, em alguns casos, meninos ainda mais jovens (Stargardt, 2005).

Na coleção *Sociologia da Juventude*, o sociólogo brasileiro Octavio Ianni (1926-2004) comparece como representante da América Latina, com um texto de 1964 dedicado à juventude estudantil. O autor menciona pesquisas realizadas com jovens estudantes de diferentes instituições, entre elas o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Buenos Aires. A partir de gráficos resultantes de entrevistas com estudantes dessas instituições, Ianni formula a hipótese de que os jovens de esquerda demonstrariam maior interesse pela política do que os jovens conservadores. Segundo Ianni (1968), os jovens de esquerda tenderiam a reconhecer a existência de interesses comuns com os trabalhadores, enquanto os jovens conservadores não perceberiam da mesma forma. O movimento inverso ocorreria em relação aos interesses dos industriais, mais aceitos pelos jovens conservadores do que pelos jovens de esquerda. A pesquisa procura evidenciar que as posições políticas juvenis não se expressariam apenas em opiniões abstratas, mas também na forma como os estudantes interpretavam os conflitos entre classes e grupos sociais.

Ianni (1968) compreende os jovens de esquerda como mais atuantes na política estudantil, nacional e internacional, enfatizando sua participação em greves, manifestações e mobilizações coletivas. Com isso, seu texto contribui para pensar a juventude como sujeito de intervenção política, e não apenas como objeto de tutela ou suspeita. Ao classificar os jovens de esquerda como “radicais” e “extremistas”, enquanto nomeia os de direita como “conservadores”, embora tais termos devam ser compreendidos no léxico político dos anos 1960, sua assimetria revela como diferentes posições juvenis eram nomeadas com

pesos simbólicos distintos. A esquerda juvenil aparece associada a uma ideia de excesso, ruptura e até mesmo de ameaça à ordem, ao passo que a direita é vinculada a uma expressão socialmente mais aceitável, menos propensa a produzir pânico moral.

Mais recentemente, a emergência de leituras revisionistas conservadoras sobre a juventude e sua participação política evidencia uma das expressões mais extremas da representação do jovem como problema. Entre elas, sublinham-se, no Brasil, autores como Leandro Narloch (2013), que constrói uma interpretação depreciativa de Maio de 1968, sugerindo que os movimentos estudantis franceses teriam sido desprovidos de fundamentos sociais ou políticos consistentes. De acordo com o autor, a França vivia um contexto favorável, com baixos índices de desemprego e intensa circulação turística, sendo que o jovem não precisava mais trabalhar na lavoura e conseguia estudar, o que o leva a questionar: “E o que esses jovens de famílias remediadas fizeram quando, enfim, conquistaram o privilégio de passar boa parte da vida estudando e dormindo à tarde?” (Narloch, 2013, p. 250).

A resposta oferecida por Narloch (2013) representa os jovens como sujeitos movidos menos por consciência política do que por tédio, privilégio e adesão irrefletida a modismos revolucionários. Os protestos de Maio de 1968 aparecem no livro desse autor como expressão de uma juventude entediada com a própria vida confortável, que, em vez de assistir passivamente à televisão, teria ido às ruas provocar desordem sem compreender plenamente as razões de sua ação. O jovem, assim, é desqualificado, e, dessa forma, se opera uma desprotagonização ou despolitização desse sujeito, pois sua participação coletiva é reduzida a capricho geracional, imaturidade ideológica ou manipulação por discursos comunistas.

No Brasil, essa desqualificação da juventude encontra uma formulação agressiva na obra de Olavo de Carvalho. Em *O imbecil juvenil: O que restou do imbecil – vol. II* publicado em 2022, o autor constrói uma imagem da juventude marcada pelo medo, pelo mimetismo e pela submissão ao grupo. A capa desse livro condensa visualmente a operação discursiva realizada por Olavo de Carvalho: a juventude politizada é apresentada como corpo agressivo, irracional

e ameaçador. A figura em preto aparece segurando sua própria cabeça decepada, imagem que associa contestação juvenil à barbárie e à violência. O jovem é considerado por meio dessa imagem e no teor do texto como caricatura: imaturo, adesista, destrutivo e incapaz de compreender o sentido de sua própria intervenção no mundo.

Nas políticas educacionais, especialmente no currículo, emergem outras formas de representação da juventude. O jovem passa a ser alvo de condução subjetiva para tornar-se capaz de escolher, planejar, adaptar-se e responder individualmente por sua trajetória. Com outros conteúdos e por meio de outra linguagem, o jovem, sobretudo o jovem pobre é concebido como sujeito a ser normalizado, não mais apenas para conter sua rebeldia ou desviância, mas para ajustá-lo às exigências de uma sociedade marcada pela reestruturação do capital.

A APROPRIAÇÃO DO “PROTAGONISMO JUVENIL” PELA BNCC

Como dissemos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também produz uma determinada representação sobre a juventude. O documento afirma que:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas (Brasil, 2018, p. 463).

Essas afirmações na BNCC produzem, à primeira vista, uma imagem da juventude como plural. Porém, essa ideia precisa ser problematizada, pois, quando se observa o desenvolvimento do documento, percebe-se um denominador comum: categorias como diversidade, participação, consciência crítica e protagonismo juvenil são rapidamente articuladas ao mundo do trabalho, à escolha individual e ao Projeto de Vida. Maria Lima dos Santos, Lourival dos Santos e Janaina dos Santos (2021), ao analisarem o Ensino de História para a

reeducação das relações raciais na BNCC, compreendem o documento como espaço de significação e fixação de sentidos, especialmente em torno de significantes como diversidade, raça, racismo, discriminação racial e identidade. Essa abordagem contribui para pensar que termos aparentemente consensuais na política curricular não são neutros, pois são disputados, selecionados e reinscritos em determinadas gramáticas formativas. Nessa direção, também é possível compreender o protagonismo juvenil e o Projeto de Vida como significantes curricularmente apropriados pela BNCC, cujos sentidos são deslocados para a autonomia individual, a escolha, a responsabilização e a adaptação ao mundo do trabalho.

A suposta escolha do jovem pelo seu processo de escolarização vincula-se à ideia de itinerário formativo. Pela formulação original da Reforma do Ensino Médio, os itinerários formativos eram organizados em cinco possibilidades: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. A Lei nº 13.415/2017 alterou o art. 36 da LDB e definiu que o currículo do Ensino Médio passaria a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

A organização curricular do Novo Ensino Médio por itinerários formativos é apresentada como flexível, supostamente permitindo que os estudantes escolham percursos ajustados a seus interesses e projetos de vida. Tanto Canuto e Oliveira (2023) quanto Brito e Araujo (2026) problematizam a distância entre a promessa de escolha e as condições reais de oferta. Para propor seus itinerários formativos, as escolas públicas podem ficar limitadas por infraestrutura, recursos, formação docente e possibilidades de cada rede, o que fragiliza a liberdade de escolha e atinge especialmente os jovens da classe trabalhadora.

A nosso ver, o “estudante médio” considerado nos documentos curriculares é destituído de espessura social, histórica e subjetiva. As bandeiras antes hasteadas em torno da necessidade de considerar os interesses e

experiências dos jovens nas políticas curriculares são ressignificadas pela lógica da formação de um sujeito adaptável: consumidor, ainda que muitas vezes sem poder efetivo de compra; usuário das tecnologias digitais, ainda que por vezes sem acesso regular à internet ou ao letramento digital; trabalhador flexível, preparado para um “novo mundo do trabalho” estruturado na informalidade e na precarização.

A crítica à abstração do jovem na BNCC torna-se ainda mais evidente quando confrontada com os dados sobre juventude, trabalho e escolarização no Brasil.

A PNAD Contínua/IBGE indica a juventude brasileira vivenciando uma relação intensa com trabalho e estudo. Em 2024, havia 48 milhões de jovens de 15 a 29 anos no Brasil, sendo que 39,9% estavam trabalhando e não estudavam ou se qualificavam, enquanto 18,5% não estavam trabalhando, não estudavam e nem se qualificavam (IBGE, 2025). Ou seja, uma parte expressiva da juventude já está no trabalho, e outra vive uma situação de forte vulnerabilidade social e educacional. Além disso, entre os jovens de 14 a 29 anos que não haviam completado o Ensino Médio, 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE, 2024). Isso reforça que o chamado Projeto de Vida não pode ser pensado fora das desigualdades de gênero, raça e classe.

O IBGE também revela que o trabalho atinge adolescentes em idade escolar. Em 2024, o país tinha 1,650 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, e entre os adolescentes de 16 e 17 anos nessa condição, 30,3% trabalhavam 40 horas ou mais por semana. Dois terços das crianças e adolescentes em trabalho infantil eram pretos ou pardos (IBGE, 2025).

O Ipea sintetiza isso de modo muito direto ao afirmar que “a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora”. Segundo tal estudo, percebe-se a vulnerabilidade dos jovens diante do desemprego, da rotatividade e de rendimentos baixos ou instáveis; a taxa de desemprego dos jovens de 15 a 29 anos aparece como problema persistente entre 2012 e 2019, e ainda, o rendimento médio real do trabalho principal desses jovens ficou em torno de R\$ 1,4 mil no período analisado (Corseuil; Franca, 2020). Esses dados tornam

problemática qualquer formulação curricular que trate Projeto de Vida como simples exercício de escolha individual, pois assinalam um fato: para grande parte da juventude brasileira, estudar, trabalhar e sobreviver são dimensões simultâneas e desigualmente distribuídas.

O Projeto de Vida, como componente do currículo escolar responsável por orientar a escolha dos itinerários formativos, também exige refletir sobre a juventude à qual a BNCC se refere e, mais especificamente, sobre o tipo de protagonismo que se pretende formar. Ao ser concebido como construção individual, esse protagonismo interpela o jovem como sujeito responsável por planejar sua trajetória pessoal, escolar e profissional. No entanto, esse convite ao planejamento do futuro ocorre em um cenário condicionado por profundas desigualdades sociais, escolares e econômicas, tornando desiguais as condições concretas para escolher, projetar e realizar a própria vida (Costa, 2020).

A BNCC associa o Projeto de Vida ao desenvolvimento de capacidades consideradas fundamentais para a formação dos estudantes no Ensino Médio. O documento afirma a necessidade de estimular “abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação”, vinculando essas dimensões à construção da “autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” e ao “protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p. 465). Essa formulação sugere, à primeira vista, uma concepção ampliada de formação, na qual os jovens seriam reconhecidos como sujeitos ativos de seus percursos escolares e existenciais. No entanto, essa autonomia aparece imediatamente associada à capacidade de planejar trajetórias, fazer escolhas e projetar o futuro.

Essa articulação fica ainda mais explícita quando a BNCC afirma a necessidade de assegurar aos estudantes que sejam “interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463). O protagonismo, nesse caso, é vinculado à possibilidade de definir o próprio Projeto de Vida, tanto em relação ao estudo e ao trabalho quanto às escolhas de estilos de vida “saúdáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463).

Diante disso, uma pergunta se impõe: de que vida se fala quando se propõe um Projeto de Vida? A vida do jovem de classe média, cuja trajetória escolar pode estar amparada por capital econômico, cultural e familiar, ou a vida do jovem trabalhador, para quem o futuro já se apresenta afetado pela urgência da sobrevivência, pelo trabalho precoce, pela precariedade material e pela restrição das escolhas? A expressão “Projeto de Vida”, quando formulada de modo abstrato, tende a ocultar que nem todas as vidas dispõem das mesmas condições para projetar-se no tempo. Para alguns jovens, projetar a vida significa escolher entre percursos possíveis, enquanto para outros, significa tentar reorganizar a existência em meio a direitos negados, tempos interrompidos e horizontes estreitados pela desigualdade.

Ilustrando essa articulação entre Projeto de Vida e uma noção estereotipada de juventude, é possível identificar, no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná: Projeto de Vida, uma referência importante para compreender os pressupostos dessa concepção formativa: William Damon. Sua obra, *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* indica uma matriz associada à psicologia positiva e à centralidade da noção de propósito. Nesse Referencial, o Projeto de Vida também é apresentado como estratégia de reflexão sobre a trajetória pessoal, cidadã e profissional dos estudantes, articulando escolhas, itinerários formativos, mundo do trabalho, autonomia, motivação, metas pessoais e participação social.

Em Damon, a juventude aparece marcada pela falta, pela desorientação e pela necessidade de condução adulta. Ao descrever muitos jovens como sujeitos a “vaguear num mar de confusão, de falta de rumo, insegurança e ansiedade” (Damon, 2009, p. 20), sua leitura legitima a atuação de pais e professores como orientadores dos projetos juvenis. Embora em registro distinto do revisionismo conservador brasileiro, permanece uma aproximação relevante: em ambos os casos, predomina uma representação da juventude fundada na carência, na insegurança e na dependência da direção adulta. Assim, o vocabulário do propósito, do empenho, da felicidade, do sucesso e da resiliência desloca para o indivíduo a tarefa de encontrar direção, manter-se motivado, superar obstáculos e preparar-se para o mundo do trabalho.

O Projeto de Vida, quando fundamentado nessa matriz, tende a articular formação subjetiva e adaptação social. A chamada “lente positiva” valoriza felicidade, sucesso, resiliência, autoconhecimento, propósito e capacidade de equilíbrio e superação, elementos que dialogam diretamente com as competências socioemocionais. O problema não está em reconhecer que os jovens tenham sonhos, expectativas e necessidades de orientação, mas em tomar essas dimensões como se fossem suficientes para enfrentar condições históricas desiguais. No limite, o jovem é convocado a produzir sentido para sua vida, ajustar suas emoções, definir metas e ingressar no mundo do trabalho, enquanto permanecem pouco interrogadas as estruturas que limitam suas possibilidades reais de realização de seus ideais.

PROTAGONISMO JUVENIL: JOVEM EMPREENDEDOR DE SI

É fundamental reconhecer a importância da autonomia, da responsabilidade e da inserção no mundo do trabalho. A questão central de nossa crítica é que a promessa de protagonismo não incide da mesma forma sobre todas as juventudes. Para alguns jovens, Projeto de Vida, itinerários formativos e domínio das tecnologias digitais podem se articular a trajetórias já amparadas por capital econômico, cultural e social, favorecendo o acesso ao ensino superior, a profissões qualificadas ou mesmo à gestão de negócios familiares. Para outros, especialmente das classes populares, o mesmo discurso tende a preparar para a adaptação a ocupações instáveis, como o trabalho por aplicativo, a entrega de mercadorias, o atendimento em serviços precarizados ou o consumo de produtos e plataformas produzidos por outros. O mesmo discurso que convoca jovens das classes populares a serem resilientes, adaptáveis, empreendedores de si e capazes de “fazer escolhas” em contextos de escassez também prepara jovens das classes médias e altas para ocupar posições de gestão, liderança e comando.

Para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), o protagonismo juvenil não surge como conceito inteiramente novo, mas como recontextualização de discursos anteriores sobre participação estudantil, pedagogia ativa, cidadania e gestão

democrática. A novidade dos anos 1990 está na difusão do termo “autonomia” em documentos oficiais que passam a associá-lo à formação do jovem autônomo, responsável, participativo e adaptável às transformações do mundo contemporâneo. Tais autores, assim como Canuto e Oliveira (2023), alertam para a fluidez e o hibridismo semântico do conceito. Ao mesmo tempo em que pode se aproximar de ideais democráticos e progressistas, o protagonismo juvenil também pode funcionar como discurso de adaptação, responsabilização individual e despolitização da participação juvenil, sobretudo quando dirigido aos jovens das classes populares.

A origem do Novo Ensino Médio não está exclusivamente ligada à Medida Provisória nº 746/2016. A reforma aprovada em 2017 se inscreve em um processo mais amplo de reorganização curricular, associado às políticas neoliberais, às mudanças do mundo do trabalho, ao consumo e à cibercultura. Elementos dessa reestruturação já podiam ser percebidos nos debates curriculares dos anos 1990 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 2000, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, de 2009, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, também recorreu à ideia de itinerários, interesses juvenis e Projeto de Vida ao propor que os jovens pudessem “construir e percorrer itinerários formativos de seu maior interesse”, respondendo “mais proximamente a [seus] anseios, condições e projetos de vida” (Brasil, 2009, p. 12).

Regina Magalhães de Souza (2008) já atribuía ao protagonismo um caráter prescritivo de formas específicas de participação para a juventude. Esse discurso sobre protagonismo diz reconhecer o jovem como sujeito ativo, mas também define quais formas de ação juvenil são consideradas desejáveis, legítimas e socialmente aceitáveis. Em sua crítica, a noção de protagonismo juvenil deixa de significar participação em movimentos coletivos, disputa pública ou transformação social ampla, aproximando-se de uma atuação localizada, individualizada e moralmente valorizada. O jovem protagonista é aquele que age, colabora, resolve problemas e demonstra responsabilidade, mas não é

convocado a engajar-se em causas para além da realidade imediata e interrogar as estruturas que produzem os problemas sobre os quais deve atuar.

A BNCC pode ser situada no interior de uma racionalidade neoliberal mais ampla, na qual as políticas educacionais passam a ser produzidas por redes de governança que articulam Estado, mercado, fundações, organismos internacionais e especialistas (Ball, 2014). Nessa lógica, a escola é reorientada por princípios de eficiência, desempenho, responsabilização e formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado, aproximando-se daquilo que Laval (2019) caracteriza como a escola neoliberal. Tal processo se articula à “nova razão do mundo” descrita por Dardot e Laval (2016), na qual a lógica concorrencial ou meritocrática passa a organizar não apenas a economia, mas também as formas de vida, os modos de subjetivação e os projetos formativos.

Christian Laval (2019) abre caminho para a compreensão de que a escola neoliberal não precisa necessariamente abandonar o vocabulário da autonomia, da liberdade e da formação integral. Ela frequentemente se apropria desses termos para reinscrevê-los em uma lógica de eficiência, competição e adaptação. A autonomia deixa de significar emancipação intelectual e política para tornar-se capacidade de autogestão; a formação integral é convertida em desenvolvimento de competências; e o estudante passa a ser compreendido como sujeito que deve investir em si mesmo, responsabilizar-se por sua trajetória e adaptar-se às exigências instáveis do mundo do trabalho.

O protagonismo juvenil na BNCC não deve ser tomado apenas como reconhecimento da voz dos jovens ou valorização de seus interesses. Ele integra uma racionalidade curricular que articula escolha, competências, Projeto de Vida, flexibilidade e responsabilização individual. Nesse enquadramento, a autoria juvenil permanece delimitada por um modelo formativo orientado pela empregabilidade, pela performatividade e pela produção de capital humano. Assim, em vez de ampliar a participação política das juventudes, o protagonismo pode operar como tecnologia de governo, formando sujeitos capazes de conduzir a si mesmos segundo as necessidades do capital.

A centralidade das “competências” na BNCC, portanto, não constitui simples inovação pedagógica. Dariva e Barbieri (2025) consideram que esse

vocabulário se articula historicamente às transformações da gestão produtiva e do mercado de trabalho, reorientando a formação escolar da apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento de capacidades aplicáveis a situações práticas. Brito e Araujo (2026) chegam à conclusão convergente ao afirmarem que o protagonismo juvenil nos documentos da Reforma do Ensino Médio não possui referência única, pois reúne diferentes concepções de juventude e formação. Apesar dessa multiplicidade, os autores identificam sua vinculação a um modelo formativo associado ao capital, orientado pelas demandas do mercado de trabalho e marcado por viés econômico e utilitarista. Canuto e Oliveira (2023), por sua vez, indicam que, na BNCC, protagonismo juvenil e Projeto de Vida aparecem articulados à formação de um jovem responsável, autônomo, participativo e eficiente, supostamente preparado para responder às exigências contemporâneas do mundo do trabalho. Nessa lógica curricular, o jovem protagonista deve desenvolver qualidades compatíveis com níveis cada vez mais exigentes de empregabilidade.

Ordena-se, continuamente, novas habilidades para o mundo do trabalho, envolvendo aspectos técnicos, tecnológicos e socioemocionais. Nessa racionalidade, as pressões do neoliberalismo transferem aos indivíduos a responsabilidade por administrar emoções, adaptar-se às adversidades e manter-se produtivos em uma sociedade instável. O Projeto de Vida passa, assim, a funcionar como instrumento de formação de um sujeito equilibrado, resiliente e empreendedor de si, ajustado às exigências de um mundo em constante transformação.

A dimensão socioemocional aparece na BNCC incorporada à própria definição de competência, entendida como mobilização de conhecimentos, habilidades “práticas, cognitivas e socioemocionais”, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8). Essa formulação é reforçada nas competências gerais, especialmente quando o documento convoca o estudante a conhecer e gerir suas emoções, agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (Brasil, 2018, p. 10). Desse modo, a formação do jovem protagonista não se restringe ao domínio de conhecimentos escolares, mas

envolve a produção de disposições subjetivas compatíveis com a autogestão, a adaptação e a responsabilização individual.

Essa leitura é aprofundada por Silva (2023), ao interpretar o protagonismo juvenil como princípio curricular articulado à customização dos percursos formativos. Para o autor, a retomada contemporânea do conceito se distancia das possibilidades de transformação social que marcaram suas origens no século XX e passa a valorizar a capacidade de escolha dos estudantes, acompanhada de sua consequente responsabilização. Nesse movimento, o protagonismo juvenil aparece como vetor de um processo de “customização curricular”, no qual os jovens são instados a definir trajetórias flexíveis, personalizadas e criativas, assumindo a responsabilidade por sua própria formação.

Silva (2023) explora mais o plano da produção de subjetividades com bastante originalidade. Para esse autor, o jovem protagonista da BNCC não é somente o sujeito empregável, dotado de competências e habilidades úteis ao mundo do trabalho; é também o sujeito interpelado a ser autêntico, criativo, inovador e autoempreendedor. O protagonismo juvenil passa a funcionar como um imperativo de autenticidade. O estudante é chamado a escolher, personalizar seu percurso, colecionar experiências originais e construir um modo de vida singular, mesmo em um contexto curricular cada vez mais padronizado e pouco sensível às diferenças concretas entre as juventudes. Silva (2023) sintetiza essa contradição ao afirmar que o protagonismo posiciona os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um cenário marcado pela padronização e pela escassa abertura às singularidades. A exigência de autenticidade criativa torna-se perversa quando jovens das classes populares são interpelados a administrar a escassez como se ela fosse escolha, mérito ou expressão de autonomia.

UM CONTRAPONTO CRÍTICO: PAULO FREIRE E OS PROJETOS JUVENIS QUE SEMPRE EXISTIRAM

Essas críticas aqui realizadas em relação à disciplina Projeto de Vida não devem ser confundidas com a negação da capacidade dos jovens das classes

populares de projetarem a própria vida. Ao contrário, pesquisas sobre juventude no Brasil indicam que esses jovens não são sujeitos sem horizonte, sem reflexão ou sem expectativas de futuro.

Nesse ponto, Paulo Freire oferece uma referência decisiva para pensar o protagonismo juvenil em uma perspectiva problematizadora e progressista. Em Freire, a autonomia não corresponde à responsabilização individual do educando por seu sucesso ou fracasso, mas a um processo de amadurecimento ético, crítico e histórico. Como afirma o autor, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” e “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 1996, p. 107).

Freire (1987; 1996) nos faz compreender que grande parte dos jovens deste país não vive diante de uma encruzilhada generosa de possibilidades, na qual bastaria escolher o melhor caminho. Muitos jovens precisam, antes, abrir passagem onde quase tudo foi interditado: pela pobreza, pelo racismo, pelo trabalho precoce, pela escola precarizada, pela violência territorial e pela ausência de direitos. Isso não significa que lhes falem projetos. Os projetos juvenis existem, e muitas vezes existem com enorme força, justamente porque são produzidos contra a escassez, contra o abandono e contra os limites impostos pela desigualdade. O problema não é a incapacidade dos jovens de sonhar, planejar ou desejar o futuro; o problema é uma sociedade que exige deles um Projeto de Vida enquanto lhes nega as condições históricas para realizá-lo.

A pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*, vinculada ao Projeto Juventude do Instituto Cidadania e publicada pela Fundação Perseu Abramo, em 2005, constitui um marco nesse debate ao oferecer um amplo levantamento sobre jovens brasileiros de 15 a 24 anos. A obra, organizada por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco, reuniu análises sobre trabalho, educação, lazer, política, valores, desigualdades e percepções juvenis, tomando como base uma pesquisa nacional com 3.501 jovens. Seus resultados contribuem para romper com imagens simplificadoras da juventude como alienada, apática ou desprovida de projetos.

O que a pesquisa autoriza visualizar é que os projetos juvenis existem, mas são inscritos em condições desiguais de realização. Para muitos jovens das classes populares, projetar a vida significa conciliar estudo e trabalho, enfrentar a insegurança material, disputar acesso ao ensino superior, cuidar de familiares, circular por territórios marcados pela precariedade e construir expectativas de futuro em meio a limites concretos. O jovem popular não é desprovido de protagonismo, mas muitas vezes o exerce em sua forma mais árdua: como sobrevivência, resistência e busca por dignidade.

A pesquisa Agenda Juventude Brasil de 2016 evidencia que a juventude é marcada por trajetórias plurais, desiguais e reversíveis, nas quais estudo, trabalho, vida familiar e construção da autonomia se articulam de modos distintos (Pinheiro et al., 2016). Também sustenta o potencial das juventudes para protagonizar agendas locais e globais de desenvolvimento social, mas precisam de apoio de governos, instituições e outros parceiros. Ou seja, o protagonismo juvenil não aparece como algo inexistente, mas como uma força dependente de condições concretas para se realizar.

Outra pesquisa, Atlas das Juventudes (2021), se contrapõe à representação do jovem como sujeito “desmiolado”, alienado ou incapaz de formular projetos. O relatório parte da ideia de que as juventudes brasileiras são plurais, potentes e envolvidas por realidades muito distintas. O Brasil tem cerca de 50 milhões de jovens, quase um quarto da população, mas esses jovens não vivem a mesma juventude: diferenciam-se por raça, gênero, classe social, território, escolaridade, acesso à internet, trabalho, renda e condições de segurança.

A pesquisa Atlas das Juventudes explicita que os jovens possuem perspectivas de futuro, sonhos, escolhas e necessidades. Ao mesmo tempo, posiciona-se em favor de políticas públicas capazes de garantir às juventudes condições de vida, proteção e desenvolvimento sustentável, de modo que possam construir seus caminhos a partir de seus próprios projetos, desejos e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a juventude não é uma categoria neutra, natural ou evidente, mas uma construção histórica tensionada por disputas simbólicas, políticas e pedagógicas. Em diferentes contextos, ela foi representada ou como ameaça, desvio ou problema a ser governado, ou como força de transformação, promessa de futuro e possibilidade de intervenção crítica no mundo. As formulações de Marx, Mannheim, Ianni e Makarenko, apesar de seus limites e de seus enquadramentos próprios, permitem compreender o jovem sem reduzi-lo à imaturidade, à tutela ou à adaptação, mas como sujeito em formação, cujo engajamento depende das condições sociais, políticas e educativas oferecidas em seu contexto histórico.

Essa disputa de sentidos permanece no presente. De um lado, discursos conservadores de ampla circulação pública, como os de Leandro Narloch e Olavo de Carvalho, tendem a desqualificar a juventude politicamente engajada, convertendo sua ação coletiva em caricatura, ingenuidade, manipulação ou rebeldia inconsequente.

De outro lado, documentos curriculares como a BNCC afirmam reconhecer os jovens como protagonistas, autônomos e capazes de construir seus projetos de vida. A diferença de linguagem, contudo, não elimina a necessidade de crítica: quando o protagonismo juvenil é associado à escolha individual, à flexibilidade, às competências, ao Projeto de Vida e à empregabilidade, corre o risco de redirecionar a participação política e coletiva para o campo da autogestão individual.

Nesse ponto, Paulo Freire oferece um contraponto decisivo. Sua concepção de autonomia não parte de um jovem abstrato, universalizado e destituído de condições históricas, mas de sujeitos reais, situados em relações concretas de opressão, trabalho, cultura, linguagem e exclusão. Para Freire, autonomia não é autogestão da precariedade, mas processo histórico, ético e político de formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e intervir nele. Essa perspectiva recoloca a questão em outro horizonte: não se trata de exigir que o jovem projete individualmente sua vida como se todos partissem do

mesmo lugar, mas de reconhecer sua palavra, sua experiência e seu direito a condições concretas de existência e formação.

Assim, o jovem da escola pública, especialmente o jovem trabalhador, negro, periférico, da EJA, ou aquele que enfrenta transporte precário, insegurança alimentar, violência territorial, racismo, trabalho informal e interrupções escolares, não precisa ser levado a empreender a própria sobrevivência como se isso fosse protagonismo. Precisa ser reconhecido como sujeito de direitos, de saberes, de cultura e de história. Os projetos juvenis existem, mas sua realização é conformada por desigualdades materiais, escolares e sociais que não podem ser ocultadas pela linguagem da escolha, da resiliência ou da responsabilidade individual.

Qualquer concepção de Projeto de Vida comprometida com a formação democrática precisa ultrapassar a retórica da escolha individual e enfrentar as condições concretas de existência das juventudes. Não há projeto juvenil efetivamente livre sem políticas de renda, trabalho digno, moradia, transporte, segurança alimentar, acesso à cultura e fortalecimento da escola pública. Esses elementos não são exteriores ao currículo, pois constituem as bases materiais a partir das quais os jovens podem estudar, permanecer na escola, imaginar futuros possíveis e realizá-los com dignidade. Sem essas condições, o Projeto de Vida pode reduzir-se à adaptação subjetiva à precariedade, convertendo desigualdades sociais em desafios individuais de resiliência, esforço e autossuperação.

As representações sobre o jovem, portanto, não apenas descrevem a juventude, pois elas disputam seu sentido e projetam diferentes concepções de sociedade, educação e futuro. Ao nomear o jovem como ameaça, esperança, consumidor, trabalhador flexível ou protagonista, cada discurso define também o lugar que esse sujeito deverá ocupar na ordem social. O que está em jogo não é apenas a imagem social da juventude, mas o projeto político que orienta sua formação. A noção de protagonismo juvenil presente nos documentos curriculares contemporâneos carrega, assim, uma ambiguidade decisiva: pode apontar para uma formação democrática, coletiva e crítica, mas também pode operar como pedagogia da responsabilização, convertendo-se em moralização

controladora dos sujeitos ao exigir que os jovens administrem individualmente as contradições de uma sociedade que não lhes garante condições justas de existência. Em última instância, a pergunta que permanece é: qual protagonismo se deseja formar, para quais juventudes e em nome de qual projeto de sociedade?

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

ATLAS DAS JUVENTUDES. **Atlas das Juventudes: evidências para a transformação das juventudes**. São Paulo: Atlas das Juventudes, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em: 25 maio 2026.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 17 fev. 2017.

BRASIL. MEC/SEB. Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf Acesso em 03 de mar. de 2026.

BRITO, Eloar Teixeira de; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O protagonismo juvenil nos documentos da reforma do Ensino Médio. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2026.

CANUTO, Mônica Barbosa; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Sentidos de protagonismo juvenil e Projeto de Vida na BNCC do Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.

CARVALHO, Olavo de. **O imbecil juvenil**: O que restou do imbecil – vol. II. Campinas: Vide Editorial, 2022.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite; FRANCA, Maíra Albuquerque Penna. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. Brasília, DF: Ipea; OIT, 2020.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017. **Margens: Revista Interdisciplinar**, v. 14, n. 23, 2020.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIVA, Neyha Guedes; BARBIERI, Simone Côrte Real. O conceito de protagonismo juvenil no currículo do Ensino Médio: um reflexo do modelo neoliberal. **Periferia**, v. 17, p. 1-18, 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IANNI, Octavio. O jovem radical. In: **Sociologia da juventude**. Da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-242.

IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta> Acesso em 28 de mai. 2026.

IBGE. País tinha 1,650 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil em 2024. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44541-pais-tinha-1-650-milhao-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-2024>. Acesso em 28 de mai. 2026.

IBGE. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023> Acesso em 28 de mai. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2005.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In **Sociologia da Juventude: Da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 69-94.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (org.). **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARX, Karl. Trabalho, Juventude e Educação Politécnica. In **Sociologia da Juventude: Da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 15-18.

NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da história do mundo**. São Paulo: Leya, 2013.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná: Projeto de Vida**. Curitiba: SEED-PR, 2025. Disponível em: <https://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/ensino-medio> Acesso em 28 mai. 2026.

PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais na Base Nacional Comum Curricular. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 149-177, jan./jun. 2021.

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. 1-22, 2023.

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

STARGARDT, Nicholas. **Witnesses of War**: Children's Lives under the Nazis. London: Jonathan Cape, 2005.

VAN EMDEN, Richard. **Boy Soldiers of the Great War**: Their Own Stories for the First Time. London: Headline Publishing Group, 2006.

