

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
CAMPUS PROF. POSSIDÔNIO QUEIROZ  
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**MARIA SORAYA ALVES DE SOUSA**

**PROTAGONISTAS DE QUÊ? PROTAGONISMO JUVENIL À LUZ DA BNCC DO  
ENSINO MÉDIO (2018)**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito para  
obtenção do título de Licenciada em  
História pela Universidade Estadual do  
Piauí - UESPI.**

**OEIRAS - PIAUÍ  
2025**

S719p Sousa, Maria Soraya Alves de.

Protagonistas de quê? Protagonismo juvenil à luz da BNCC do Ensino Médio (2018) / Maria Soraya Alves de Sousa. - 2025. 35f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Licenciatura em História, campus Professor Possidônio Queiroz, Oeiras-PI, 2025.

"Orientador: Profº. Thiago Reisdorfer".

1. Protagonismo Juvenil. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. História das Infâncias e Juventudes. 4. Currículo. 5. Adultocentrismo. I. Reisdorfer, Thiago . II. Título.

CDD 900

## **Protagonistas de quê? Protagonismo Juvenil à luz da BNCC do Ensino Médio (2018)**

**Discente:** Maria Soraya Alves de Sousa

**Orientador:** Thiago Reisdorfer

### **Resumo**

O objetivo central deste artigo é analisar como o protagonismo juvenil e as juventudes são representados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018 pelo Ministério da Educação, com foco na introdução do documento e na etapa do ensino médio. A BNCC, enquanto documento institucional orientador da educação brasileira, foi apresentada pelo governo como um marco para garantir a equidade e a qualidade na formação de crianças e jovens. Elaborada a partir de debates realizados entre 2015 e 2016 — período marcado por uma intensa crise política que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff —, a construção da BNCC envolveu a participação de diferentes atores. Destacam-se, nesse processo, representantes do setor privado, cuja atuação foi amplamente favorecida e legitimada pela mídia, evidenciando uma orientação de caráter neoliberal. Também participaram representantes da educação básica e do meio acadêmico, embora com menor destaque. A partir de uma perspectiva crítica, este artigo busca problematizar como o adultocentrismo se manifesta na BNCC e de que forma essa lógica afeta o reconhecimento (ou invisibilização) das juventudes nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, adota-se como referencial teórico a compreensão dos jovens como sujeitos sociais e agentes históricos, capazes de promover transformações, cujas experiências e percepções são atravessadas por dimensões como contexto, ambiente, raça, gênero e classe social. Ao longo da análise, observa-se que a BNCC apresenta limites importantes no que diz respeito à concepção de uma educação transformadora. A proposta do documento pouco avança no sentido de reconhecer os jovens como sujeitos da sociedade, além de silenciar ou negligenciar a pluralidade que compõe o cotidiano das escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Protagonismo Juvenil; Base Nacional Comum Curricular; História das Infâncias e Juventudes; Currículo; Adultocentrismo.

### **Abstract**

The main objective of this article is to analyze how youth protagonism and youth are represented in the National Common Curriculum Base (BNCC), published in 2018 by the Ministry of Education, focusing on the introduction of the document and the high school stage. The BNCC, as an institutional document guiding Brazilian education, was presented by the government as a framework to ensure equity and quality in the education of children and young people. Elaborated from debates held between 2015 and 2016 — a period marked by an intense political crisis that culminated in the impeachment of President Dilma Rousseff — the construction of the BNCC involved the participation of different actors. In this process, representatives of the private sector stand out, whose performance was widely favored and legitimized by the media, evidencing a neoliberal orientation. Representatives of basic education and academia also participated, although with less prominence. From a critical perspective, this article seeks to problematize how adultcentrism manifests itself in the BNCC and how this logic affects the recognition (or invisibility) of young people in Brazilian educational policies. To this end, the understanding of young people as social subjects and historical agents, capable of promoting transformations, whose experiences and perceptions

are crossed by dimensions such as context, environment, race, gender and social class, is adopted as a theoretical framework. Throughout the analysis, it is observed that the BNCC has important limits with regard to the conception of a transformative education. The document's proposal makes little progress in the sense of recognizing young people as subjects of society, in addition to silencing or neglecting the plurality that makes up the daily life of Brazilian schools.

**Keywords:** Youth Protagonism; National Common Curriculum Base; History of Childhood and Youth; Curriculum; Adultcentrism.

## 1. Apresentação

O objetivo central deste artigo é analisar como o protagonismo juvenil e as juventudes são representados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco na introdução do documento, na etapa do ensino médio e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC como um documento institucional orientador da educação brasileira, é apresentado como um marco que visa garantir a equidade e a qualidade na formação de crianças e jovens. A partir da perspectiva crítica, propomos problematizar como o adultocentrismo se manifesta no documento e a reverberação em como os jovens são reconhecidos ou invisibilizados na BNCC, uma política educacional brasileira. Para isso tomaremos como aporte teóricos as contribuições de Cláudio Duarte Quapper (2012), Assis Oliveira (2021) e Juarez Dayrell (2003; 2007), que nos auxiliam a pensar as juventudes como plurais e como sujeitos sociais.

Nosso ponto de partida se ancora nos estudos de Quapper (2012), que compreende as juventudes como plurais. O autor observa a centralidade conferida ao adulto na sociedade ocidental, como figura ideal de completude e racionalidade, reverberando diretamente na maneira como os jovens são vistos e tratados nos diferentes espaços, principalmente na escola, colocando-os em posição subalterna e de incompletude. A ausência da escuta das juventudes no processo de formulação da BNCC, denunciada por organizações como a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), reforça uma lógica adultocêntrica de decisão e silenciamento dos sujeitos escolares.

Ao tensionar as imagens e discursos produzidos sobre os jovens, dialogamos também com autores como Juarez Dayrell (2003; 2007), que propõe pensar o jovem como sujeito social, ativo, reflexivo e participante do mundo a partir de sua singularidade e lugar social. Essa perspectiva se distancia da visão estigmatizante e homogênea das juventudes como fase problemática ou meramente preparatória para a vida adulta, como denunciado pelo próprio Dayrell. No mesmo sentido, autores como Abramovay e Castro (2015) reforçam a importância de compreender as juventudes no plural, considerando suas múltiplas expressões, experiências e desigualdades.

Utilizando-se dos estudos sobre protagonismo juvenil, observamos que o conceito, embora amplamente mobilizado nos discursos pedagógicos e institucionais, mostra-se frequentemente ambíguo. Como argumenta Regina Magalhães de Souza (2009), trata-se de uma noção imprecisa, que tanto pode se referir a uma metodologia participativa quanto a uma característica naturalizada dos jovens. Essa ambiguidade, longe de ser uma fragilidade do discurso, revela-se, de acordo com a autora, como uma estratégia de construção de consenso, muitas vezes esvaziada de uma perspectiva crítica e transformadora.

Ao tomarmos a BNCC como fonte histórica e objeto de análise, buscamos compreender como o documento constrói e mobiliza as noções de juventudes e protagonismo juvenil. Problematicando em que medida essas construções dialogam com perspectivas teóricas mais recentes que defendem uma postura de olhar as juventudes como sujeitos sociais plurais, heterogêneos e complexos. A BNCC como fonte histórica, não é neutra. Pelo contrário, carrega marcas dos interesses daqueles que a produziram. A análise é realizada com base na metodologia de Análise de Discurso de Michel Foucault (2014), permitindo identificar os procedimentos de exclusão, silenciamento e produções de verdade, que definem quem pode falar, o que pode ser dito e o que é silenciado.

Nosso esforço é o de revelar tensões, silenciamentos e possibilidades que emergem deste documento, contribuindo para um debate sobre uma educação mais justa, igualitária, inclusiva e que acolha verdadeiramente todas as juventudes.

## **2. Os jovens no tempo, uma análise das juventudes e das políticas educacionais para as juventudes a partir da década de 1980**

As juventudes têm sido alvo de disputas, discussões e interesses por parte de diversos grupos. As definições de juventudes assumem significados diferentes a depender de contextos e experiências sociais. Não há uma única definição do que é a juventude em todos os tempos, as juventudes são construções sociais e culturais de uma sociedade em um tempo histórico específico e que diferem de umas para outras (Levi; Schmitt, 1996). Essas construções vão depender de dois fatores essenciais, de como as próprias juventudes se definem e se veem; e como a sociedade define e vê a (s) juventude (s).

Para fins de compreender as atuações das juventudes brasileiras e as políticas para as juventudes optamos por historicizar uma parte do século XX e do século XXI. Grupos juvenis atuaram em diversos espaços públicos a fim de manifestar, mobilizar e reivindicar direitos. Nos anos 1930, foi fundada a União Nacional dos Estudantes (UNE), movimento estudantil que perpassa por toda história do século XX, e assume um grande papel na

Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Durante a qual protagonizaram manifestações contra o regime ditatorial, consequentemente sofreram perseguições, prisões e mortes.

Nos anos 1980 e 1990 havia uma preocupação do Estado e de movimentos sociais com o número de crianças e adolescentes nas ruas das cidades brasileiras. Foi neste cenário que em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>1</sup>, com o objetivo de garantir que todas as crianças e adolescentes tivessem os direitos básicos como educação, saúde e lazer garantidos. Importante destacar que os serviços e programas para assegurar esses direitos se limitavam ao indivíduo de até 18 anos de idade.

Destaca-se uma inquietação na história da juventude brasileira, grupos juvenis que tiveram papel fundamental na luta contra a ditadura civil-militar, não foram totalmente contemplados<sup>2</sup> na Constituição de 1988 como sujeitos de direitos. Salvo, a conquista do direito ao voto a partir dos 16 anos de idade.

Após o regime civil-militar, o Brasil voltou às eleições democráticas para presidente, apenas em 1989, no qual foi eleito Fernando Collor de Mello (1990-1992). A política de Collor era de “cortes nos gastos públicos, privatizações” (Santos, 2021), extinção de empresas estatais. O arrocho salarial<sup>3</sup>, o desemprego e a insatisfação popular, levou os movimentos sociais às ruas.

Com a insatisfação das massas, a falta de apoio dos grupos elitistas que foram responsáveis pela vitória de Collor em 1989, somando com as denúncias de corrupção feitas pelo irmão do presidente, Pedro Collor, a permanência de Collor na presidência tornou-se insustentável. Além do movimento grevista dos trabalhadores, um outro movimento teve papel de destaque contra o governo Collor e pelo pedido de *impeachment*, o Movimento Estudantil (ME).

No dia 11 de agosto de 1992, na cidade de São Paulo, foi uma das primeiras manifestações pelo *impeachment*. Parte das juventudes brasileiras foi às ruas com o propósito de ir contra uma política neoliberal que beneficiava uma pequena parte da população. O ME debatia, ainda, a educação pública e as altas taxas das mensalidades escolares (Santos, 2021).

Segundo Hermann (2017), ao analisar as representações juvenis nas revistas *Veja* e *IstoÉ*, identifica-se a construção de uma imagem de juventude específica da – da classe média urbana – que emergiu nas décadas de 1980 e 1990. Essa juventude era retratada como

---

<sup>1</sup> Esta Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

<sup>2</sup> Apenas no ano de 2010, por meio de uma Emenda Constitucional nº 65, conhecida como PEC da Juventude, a categoria de 15 a 29 anos foi incorporada na Constituição (Gonçalves; Fava, 2024).

<sup>3</sup> Arrocho salarial é a consequência de uma política salarial cujos reajustes não acompanham a inflação, isto é, o salário abaixo do custo de vida.

individualista, consumista e conservadora. Individualista pois não se interessavam em mobilizar-se coletivamente em causas sociais e políticas; uma pequena elite consumista porque naquele momento não sofriam com a inflação e a crise econômica que o Brasil passava no momento; e conservadora principalmente, no que se refere a sexualidade e o vírus HIV que gerou tabu pelo seu principal modo de transmissão, o sexo. É importante destacar que esta análise é de uma juventude específica que apareceu através dos filtros da revista, no qual não abrange outros grupos juvenis, por exemplo, as juventudes assoladas pelo vírus HIV.

As juventudes brasileiras que foram às ruas em 1992, ao contrário do que dizia a imprensa sobre uma juventude elitista individualizada, se manifestaram politicamente e participavam de movimentos coletivos pelo Fora Collor, por direitos e melhores condições na esfera pública. Uma parte das juventudes brasileiras, heterogêneas, se organizaram por uma pauta comum, saúde, ensino de qualidade, ingresso no ensino superior, e direitos recém-conquistados após 21 anos de regime ditatorial.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>4</sup> atribuiu novas dimensões aos princípios educacionais. Regulamentou a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (art. 3º, inciso I e VI, respectivamente). Além da “obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (art. 4º, inciso II), regulamentou o ensino médio como educação básica que dá acesso igualitário a todos os jovens.

Inúmeras discussões no campo da educação sucederam a LDB 9394/96 e a abertura das portas da escola, no entanto, isso não significou que o acesso e a permanência fossem em uma escola de qualidade, com aspectos físicos e pedagógicos de maneira equânime em todo o país. Neste sentido, a própria escola para a juventude acaba por segregar não garantindo uma formação integral, abrindo possibilidades de reflexões de que a escola de Ensino Médio brasileiro estaria em crise, necessitando de reorganização pedagógica e curricular para poder assegurar o interesse da juventude por ela (COSTA, 2020, p.44).

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, ao longo do século XX, isso não significou efetivamente a igualdade e as mesmas oportunidades a todos. Um país construído sob a engrenagem da escravidão, da diferenciação racial e social, carrega em si uma desigualdade que não é possível desconstruir sem falar em equidade para que todos tenham acesso as mesmas oportunidades. É preciso considerar a segregação imposta aos estudantes, questões raciais, gênero, sociais, culturais e demográficas. Sem considerá-las, a desigualdade escolar e social permanece.

---

<sup>4</sup> A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases que regem a educação no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

No campo das políticas públicas para a juventude, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) “que pela primeira vez foi criada no Brasil uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, vinculada ao Ministério da Educação” (Gonçalves; Fava, 2024, p. 12). Responsável por elaborar e articular políticas públicas para as juventudes, como o Programa de Capacitação Solidária e Projeto Rede Jovem.

No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume o seu primeiro mandato de Presidente da República, a partir deste momento as juventudes são postas como sujeitos de direitos visando contemplá-los não só nas políticas públicas de segurança ou assistência social, como também direitos básicos, saúde, educação, lazer, por exemplo.

Exemplo desse processo foram os seminários realizados que tinham como objetivo fazer um diagnóstico das juventudes brasileiras e dos programas direcionados a estes grupos. Foi recomendado a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), Conselho Nacional de Juventude (CONJUBE)<sup>5</sup> e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)<sup>6</sup>. Ainda no ano de 2004, foi instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>7</sup>.

No governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), foi promulgado o Estatuto da Juventude<sup>8</sup>, no qual as juventudes deveriam estar e participar das políticas públicas. O debate e o estabelecimento do Estatuto já ocorriam há um tempo e foi impulsionado também pelas manifestações de junho de 2013, no qual os principais atores sociais foram as juventudes impulsionadas pelo aumento do preço da passagem do transporte público.

Em 2015, escolas em São Paulo foram ocupadas em protesto contra a política de “reorganização escolar” proposta pelo governo estadual de Geraldo Alckmin (PSDB-SP), que tinha como objetivo fechar escolas e realocar alunos (Januário *et al.* 2016). No primeiro momento, as formas de manifestação foram diversas, *posts* no *Facebook*, caminhadas, panfletos. Porém, não houve abertura de diálogo com o governo. Os estudantes que no momento eram os mais afetados pela “reorganização” estabeleceram a estratégia de ocupação de escolas como meio para serem ouvidos.

---

<sup>5</sup> Um órgão colegiado que tem como função propor e auxiliar na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas de juventude.

<sup>6</sup> Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o objetivo principal do Projovem é oferecer uma formação integral a jovens entre 18 e 29 anos que foram alfabetizados, mas não concluíram o ensino fundamental.

<sup>7</sup> Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, “Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (Brasil, 2005).

<sup>8</sup> A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, estabelece os direitos dos jovens brasileiros, definidos como aqueles com idade entre 15 e 29 anos.

As ocupações, os atos nas ruas, o apoio da opinião pública e a atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública de São Paulo foram determinantes para o desenrolar do processo. Com a força do movimento e a queda de popularidade do governo, Geraldo Alckmin recuou na “reorganização” do ensino (Januário, *et al.* 2021, p. 19)

O ano de 2016 foi um dos momentos mais emblemáticos da história do tempo presente no Brasil, eventos que culminaram em conjunturas políticas e sociais, transformações e rupturas. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) como um mecanismo de frenagem às mudanças e inclusões sociais ocorridas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Michel Temer (PMDB) assumiu a presidência em agosto de 2016, adotando medidas que impulsionaram debates e manifestações. Uma delas foi a Medida Provisória N° 746/2016<sup>9</sup> que promoveu alterações na estrutura do ensino médio e almejava “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a). Além de flexibilizar as disciplinas ministradas aos estudantes.

Medidas que geraram insatisfação e resultaram na rápida organização das juventudes para ocupação de escolas públicas em 22 dos 26 estados brasileiros, mais de 1.000 escolas foram ocupadas (Ribeiro; Pulino, 2019). As ocupações das escolas pelos estudantes evidenciam sua oposição às medidas governamentais, além de destacar a organização e agência desses jovens de resistirem e protagonizarem a luta por uma educação que os pertence.

A Reforma do Ensino Médio tinha como proposta estruturante a Base Nacional Comum Curricular e a oferta de itinerários formativos, nos quais os estudantes poderiam escolher sua área de interesse atrelado ao seu projeto de vida construído por meio do incentivo ao seu protagonismo juvenil, ou seja, o estudante seria responsável por seu processo formativo.

A utilização do protagonismo juvenil, nesta conjuntura, está atrelada a uma política neoliberal<sup>10</sup> em que o jovem é o responsável individualmente pelo seu projeto de vida, pelo

---

<sup>9</sup> A Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016, estabelecia a reforma do ensino médio no Brasil. Esta reforma tinha como objetivo principal a criação do "Novo Ensino Médio" e previa várias mudanças, incluindo a ampliação da carga horária mínima anual.

<sup>10</sup> Na definição foucaultiana (2004), a análise é feita a partir da instituição governo. O governo atua na regência da conduta dos homens com instrumentos estatais. Disciplinando as condutas, e promovendo uma individualização do eu pelo eu para que o indivíduo se responsabilize e se conforme com os padrões impostos. A política neoliberal é caracterizada pela lógica do trabalho, concorrência e individualização.

seu sucesso e inserção no mercado de trabalho (Costa, 2020). Busca inserir o jovem neste mundo e não abre espaço para que o jovem questione as estruturas impostas a ele. Em que ele é protagonista única e exclusivamente de sua vida sem responsabilidade ou desejo de atuação sobre a sociedade que está inserido, como também desresponsabiliza o Estado de viabilizar ações que qualifiquem a vida destes jovens. Cabe destacar que boa parte das lideranças juvenis de 2013 localizadas à direita no espectro político mobilizaram-se e impulsionaram essa perspectiva, como o Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>11</sup>, por exemplo.

A MP 746/16 foi aprovada com algumas alterações e transformou-se na Lei 13.415/2017 que instituiu o Novo Ensino Médio. Desta lei, houve desdobramentos que resultaram na oferta de itinerários formativos, na BNCC de 2017 e, em 2018, foi homologado o documento para a última etapa do ensino médio.

A historicização das juventudes ao longo do século XX e XXI, tem por objetivo pensar em como elas agiram como sujeitos sociais e participaram ativamente dos processos. No movimento atual e recorte desta pesquisa, compreendemos que o novo ensino médio é fruto da entrada do neoliberalismo na educação e a exaltação do individualismo perante o papel do Estado Brasileiro, e no conjunto destas políticas, as juventudes não estão alheias ao processo.

### **3. Juventudes em discurso: caminhos teóricos e metodológicos**

Propomos problematizar reproduções do adultocentrismo na BNCC e suas manifestações a partir de perspectivas como o Protagonismo Juvenil, bem como, outros discursos a respeito das juventudes na BNCC. Para pensar essas reproduções compreendemos que ao longo do tempo foram criadas estratégias de dominação e subordinação entre grupos sociais e faixas etárias. Tomaremos como suporte teórico as contribuições do sociólogo chileno Cláudio Duarte Quapper e Assis Oliveira. Em primeiro lugar, Quapper considera as juventudes como uma construção social a partir de múltiplas relações com sujeitos jovens de ambos os sexos, orientações sexuais, e posições sociais diversas, nos quais se aproximam ou se distanciam por semelhanças ou diferenças (2012). Ou seja, considera as juventudes como plurais que se relacionam e se diferenciam entre si.

Partindo da ideia de diversas faixas etárias (infância, adolescência, juventude, adulto, idosos), a sociedade ocidental tem como característica a figura central do adulto como o ápice da vida e a partir dele exercem posição de domínio com as demais (Quapper, 2012). Esta centralização no adulto é conceitualizada de adultocentrismo:

---

<sup>11</sup> É um movimento político de cunho neoliberal-conservador vinculado à direita, ativo desde 2014.

um sistema de dominação que delimita acessos e fechamentos a determinados bens, com base numa concepção de tarefas de desenvolvimento que cada classe de idades corresponderia, de acordo com a definição de suas posições na estrutura social, o que afeta a qualidade de seu desdobramento como sujeitos (Quapper, 2012, p.111) [tradução minha].

Assim, compreendemos o adultocentrismo como um sistema de relação autoritária entre adultos e jovens e como uma hierarquia de poder e saber. No sistema adultocêntrico, há um privilégio para adultos nos espaços e nas decisões sociais, políticas e econômicas, enquanto exclui e delimita espaços às juventudes. Este sistema de dominação reverbera também em outros grupos que desempenham papéis de subordinados: crianças, jovens, meninas, idosos (Quapper, 2012).

Ainda segundo Quapper (2012), o adultocentrismo é um sistema dinâmico e interseccional. Pois se considerar a classe e o lugar social dos indivíduos, jovens de classe alta podem desempenhar papéis de dominação em relação a adultos de classes mais baixas. Neste mesmo sentido, o gênero é significativo, considerando que meninos jovens podem desempenhar papéis autoritários em relação a mulheres adultas, por exemplo, meninos jovens em um ambiente de trabalho podem ser autoritários, deslegitimar a fala ou conhecimento de mulheres adultas. Esta nuance toma uma dimensão de violência de gênero. Nesse sistema dinâmico caracterizado por Quapper, é importante destacar que o autor não abrange o componente emergente da raça. Nesse mesmo sistema jovens brancos podem desempenhar papel de dominação para com adultos negros.

O componente raça é levado em consideração por Assis Oliveira (2021), no qual diz:

[...]o poder adultocêntrico e suas relações sociais foram configuradas pela emergência da ideia de raça, tornando o desenvolvimento humano não apenas uma ordem biologizada de controle social, mas conjuntamente racializada e eurocentrada. Isso provocou a emergência de diferentes lógicas de tratamento e significação aos sujeitos racialmente imersos nas dicotomias hierarquizantes da colonial modernidade, incluindo a que se forja ou é perpassada no binômio adulto/não-adulto (Oliveira, p.955, 2021).

A forma como os adultos exercem poder foi historicamente e politicamente construída, essa construção está atrelada a ideia de raça que emergia do colonialismo e foi utilizada para hierarquizar populações. Assim, surgiram diferentes formas de tratar sujeitos com bases em ideias coloniais e racistas. As infâncias e as juventudes, nesse contexto, são atravessadas por essas violências.

Embora estudos sobre a temática das juventudes estejam presentes no Brasil desde os anos 1970 (Gonçalves; Fava, 2024), enquanto categoria que representava um período da vida transitório, a inserção dos jovens como sujeitos de direitos, participantes e contemplados por

políticas públicas foi demorada. Consideramos uma parte disso sendo efeito de diversas imagens que foram produzidas sobre as juventudes ao longo do século XX.

Segundo o sociólogo Juarez Dayrell (2003), são diversas as imagens associadas aos jovens, vejamos algumas: a) umas das imagens mais fortes é a juventude vista como um período de transitoriedade, do vir a ser, da preparação para o ser adulto; b) outra imagem é a juventude como um período de crise, em que ela se afeta com tudo e isso implica na autoestima, em conflitos externos, no distanciamento da família; e c) outra imagem se relaciona com a juventude vista na irresponsabilidade, aqui seria o momento para o erro, o jovem está diretamente relacionado com a cultura, com a moda, com o consumo.

Essas imagens relacionam-se a literatura sociológica, que na tentativa de superar imagens negativas e o entendimento de juventudes apenas como uma categoria etária, diz que a juventude depende de moratória, de espaços de possibilidades. Margulis e Urresti em seu texto “A juventude é mais que uma palavra” (1996), percebem que a sociedade vê a juventude por uma perspectiva de moratória:

oferecer aos jovens a oportunidade de adiar exigências – sobretudo as da própria família e do trabalho – e tempo legítimo para se dedicar ao estudo e a formação, adiando o casamento, permitindo-lhes assim desfrutar de um certo período durante o qual a sociedade lhes proporciona uma tolerância especial (Margules; Urresti, p.1-2, 1996) [tradução minha].

Essa noção implica olhar as juventudes como uma categoria homogênea, pois certos grupos sociais dentro da categoria jovens não possuem espaço de possibilidades ou espaço para o erro. A moratória social contrasta com as desigualdades sociais que reverberam nos jovens pobres, que precisam entrar no mercado de trabalho mais cedo, por vezes abdicando dos estudos, formando famílias e se responsabilizando precocemente. Não se tem espaços de possibilidades para esses jovens de classes populares errar, viver despreocupados e com leveza. Essa realidade contrasta com um cenário muito mais duro e excludente: o jovem negro, em especial, enfrenta possibilidades de vida reduzidas, uma vez que estão inseridos em uma sociedade marcada pelo preconceito e pela violência, especialmente direcionada aos jovens pobres e negros.

O perigo de certas imagens disseminadas, é que coloca uma juventude homogênea, tendo uma única forma de ser jovem, e ainda na maioria das vezes são imagens negativas das juventudes. O nosso esforço neste trabalho é desconstruir imagens negativas das juventudes, buscando olhar os jovens como sujeitos sociais complexos.

Portanto, tentando desmistificar imagens equivocadas e preconceituosas das juventudes, tomamos como referência a perspectiva de Dayrell (2003, p. 42-43), que pensa o jovem como sujeito social. No qual, é aquele que está inserido em um espaço social em que

desenvolve relações sociais com outros sujeitos. Um ser singular, que pensa o mundo a partir da sua vivência e dá sentido a ele, agindo no e sobre o mundo.

Para além disso, Dayrell pensa o jovem como sujeito social a partir de uma perspectiva ética (2003, p. 44), em que o jovem é um ser capaz de refletir sobre seus desejos, anseios, motivações e a partir disso ter suas próprias posições, ações e reações frente aos desafios que buscam ou os que lhes são impostos.

Construir e definir o que são as juventudes não é uma tarefa fácil, principalmente pelo modo como diferentes sujeitos pensam as juventudes. Para Abramovay e Castro (2015), há diversas juventudes que se caracterizam por diferentes aspectos sociais e culturais que se diferenciam em oportunidades e dificuldades. As juventudes são construções sociais de uma determinada sociedade que vê os jovens por estereótipos ou pelo ideal da beleza. Destacando sempre as juventudes no plural, grupos heterogêneos.

Segundo Dayrell, as juventudes caracterizam-se como um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem (2003); não é apenas uma preparação para ser adulto ou um “vir a ser”. As juventudes no seu presente são importantes, são sujeitos que constroem modos de ser jovens influenciados e influenciando o lugar que ocupam, que pensam e agem no mundo a partir de suas próprias identidades, perspectivas e limitações. E é neste sentido que precisamos pensar em juventudes no plural (Dayrell, 2003), compreendendo as diferentes maneiras de ser jovem:

É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, [...]. o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (Dayrell, 2007, p. 1117).

São essas imagens e estigmas do ser jovem que atrapalha vê-los como sujeitos sociais, limitando-os e negando seu presente, não compreendendo-os como sujeitos singulares. São esses jovens, a partir de 15 anos, que entram no ensino médio, constituídos de diferentes maneiras de ser jovens e que não deixam sua condição juvenil de lado, muito menos suas experiências vivenciadas no lugar social que ocupam.

Dayrell, destaca que em um modelo idealizado tradicionalista, o jovem aluno seria disciplinado, pontual, agindo com eficácia (2007), ou seja, gostaria de um estudante dominado, dentro de uma “caixinha”. Contudo, isso não quer dizer que os jovens, enquanto alunos, se acomodam na posição imposta a eles. A grande maioria dos jovens, quando se reconhecem como sujeitos, expressam sua condição juvenil na escola, constroem relações,

dão significado ao ambiente, afirmam uma identidade, participam do processo de ensino e aprendizagem, assim como demandam que os professores situem e aproximem os conteúdos da realidade da vida dessas juventudes diversas presentes na escola.

Pensando nos diferentes sujeitos que ocupam a escola hoje, podemos relembrar a década de 1990, em que a escola no Brasil passa por um processo de expansão, principalmente no que diz respeito a inserção das camadas populares no ambiente escolar. Este momento é intitulado, segundo Dayrell, como o “ruir dos muros” (2007). Em que a escola, antes frequentada principalmente por uma elite, passa a receber diferentes grupos. Apesar disso, não significou ver as juventudes como sujeitos heterogêneos, as juventudes continuam sendo vistas como um só grupo unificado, com interesses comuns.

E aqui precisamos pensar nos debates e disputas de projetos político-pedagógicos com viés neoliberal que ganharam força a partir dos anos 1990. Relacionando-se a isso, questionamos se o forte retorno do debate em torno do ensino profissionalizante deve-se ao fato da escola começar a ser ocupada pelos indivíduos mais vulneráveis. O ensino de segundo grau como última etapa obrigatória da educação básica e o incentivo ao ensino profissionalizante para que o jovem entre cada vez mais cedo no mercado de trabalho, focando apenas na mão de obra e afunilando o horizonte de possibilidades e de qualificação. Além disso, retarda a possível entrada do jovem na universidade, pois o ensino profissionalizante prepara o jovem para o mercado de trabalho e não incentiva a entrada no ensino superior.

Esta forma de ver o ensino-aprendizagem por uma lógica de mercado reverbera diretamente nos jovens de camadas mais pobres. Porque a escola responsabiliza o próprio jovem por sua inserção no mercado, pelo seu sucesso, mas em muitos casos os jovens não possuem condições materiais e sociais para desenvolver melhores condições de vida e ascender socialmente. A voz também é negada a esses jovens, não sendo vistos como “sujeitos que devem ser ouvidos em suas demandas legítimas” (Souza, 2009, p.15). A escola torna-se assim, um espaço de competitividade e produz um espaço de fracasso escolar e pessoal (Dayrell, 2007).

Precisamos pensar que as juventudes constroem a escola, com as diferentes tonalidades, culturas, experiências dos mais diversos sujeitos que ocupam a escola. E a partir disso produzir ensinamentos-aprendizagem que tenham a ver com as realidades dos jovens, realizando políticas educacionais de qualidade e inclusivas.

Para produção desta pesquisa, utilizaremos como fonte a BNCC, documento oficial produzido pelo Estado brasileiro em que estabelece conhecimentos, competências e

habilidades para o ensino e aprendizagem de crianças e jovens. Além de orientar a elaboração de materiais didáticos e a avaliação de aprendizagem dos estudantes. A partir desta base, é possível a elaboração dos currículos da rede pública e privada de todo o Brasil.

Utilizar a BNCC como fonte para esta pesquisa permite dialogar com as juventudes são vistas e pensar como o protagonismo juvenil é mobilizado no documento, considerando que a BNCC não fala por si só, mas que cabe ao historiador fazer perguntas e levantar hipóteses, seja como a definição de protagonismo juvenil aparece na Base, seja sobre os protagonismos que são omitidos ou silenciados.

Ao utilizarmos a BNCC como fonte histórica para analisar como o protagonismo juvenil é construído no documento, o pesquisador historiador precisa ter um método para desenvolver a investigação que objetiva chegar a resultados. Para esta pesquisa aplicamos a análise de discurso do Michel Foucault (1970), no qual “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída” (Foucault, 2014, p.8).

Foucault analisa o discurso pelos procedimentos de a) **interdição**, não se tem o direito de dizer tudo e/ou de falar qualquer coisa, na grade complexa dos tabus da fala, do direito privilegiado, tem ligações com desejo e poder, principalmente nas áreas da sexualidade e da política;

b) **exclusão**, separação e rejeição, a palavra considerada nula dependendo do indivíduo que fala, Foucault, fala do direito privilegiado da fala de quem é lógico e rejeita o ilógico. É uma lógica do poder, que pelo discurso da razão e da ciência isolou e silenciou os rebeldes da norma imposta;

c) **vontade de verdade**, Foucault diz que “talvez seja arriscado considerar a oposição do verdadeiro e do falso como um terceiro sistema de exclusão” (2014, p. 13) talvez pela carga de questionamento à erudição, é apoiada também pelo um sistema institucional universitário, científico, jurídico, que não apenas produzem verdades como as impõe. A vontade de verdade é então um mecanismo de exclusão, que legitima discursos e caracteriza como verdadeiro ou falso.

Esses aspectos do discurso tem suas reverberações em documentos, na BNCC quem tem poder de fala são os adultos. Os grupos que atuaram na construção deste documento seguiram um modelo de colaboração sob coordenação do MEC, e dos Estados Brasileiros e dos Municípios, “e ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BNCC, 2018, p.20). Em que medida a comunidade educacional e a sociedade atuaram com poder de decisão na construção deste documento? As juventudes que são a maioria no ensino médio participaram e foram ouvidas nas suas demandas?

Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), os estudantes foram usados como pretexto para aprovar a BNCC, mas não foram consultados. Uma consulta pública do Senado Federal revelou 95% de rejeição ao novo modelo (UBES, 2018)<sup>12</sup>.

Ainda de acordo com a UBES, as secretarias nacionais de educação, no mês agosto de 2018, criaram o dia do “falso diálogo”, falso pois impuseram o discurso sobre a implementação da BNCC, um documento praticamente pronto (UBES, 2018)<sup>13</sup>.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é determinada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a discussão para a construção começou em meados de 2014, que inicialmente previa uma base democrática, inclusiva e igualitária. Com a proposta de Reforma no Novo Ensino Médio em 2016, a base mostrou retrocessos ao atender principalmente ao setor privado.

Para a construção deste trabalho optamos por estabelecer recortes na BNCC visando o aprofundamento qualitativo de nossa análise. Como critério utilizamos: 1) Introdução, 2) A etapa do ensino médio e a 3) A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para compreensão de nosso objeto é importante historicizar, mesmo que brevemente, o conceito de Protagonismo Juvenil. O termo protagonismo juvenil é alvo de diversas discussões e interpretação:

Nos referimos ao “protagonismo juvenil”, um termo postulado que propõe ao jovem, participação ativa, autônoma, interventiva e política na escola e na sociedade. Este objeto simbólico, mobiliza sujeitos e sentidos pelo seu efeito condicionado ao estudante (Seba e Bressanin, p. 3, 2021).

Para Regina Magalhães de Souza (2009), a definição de protagonismo juvenil é:

Sempre vagamente definida, a expressão protagonismo juvenil começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre (e que compõem o chamado campo da educação não-formal, para certos autores não-convencional ou, simplesmente, não-escolar), em meados da década de 90. Em alguns momentos parece referir-se a método, princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando, ou do jovem a quem se dirigem as medidas socioeducativas, o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa. Outras vezes, protagonismo juvenil parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa capacidade intrínseca ao jovem, a de ser protagonista – ou o ator principal – no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio. A imprecisão, aliás, não é um fator de debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso [...] (Souza, 2009, p. 2-3)

---

<sup>12</sup>Disponível em:

<https://www.ubes.org.br/2018/deforma-do-ensino-medio-e-bncc-representam-desmonte-na-educacao/>. Acesso: 03 de junho de 2025.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2018/falso-dia-de-dialogo-tenta-legitimar-bncc-nas-escolas/>. Acesso: 03 de junho de 2025.

A imprecisão do termo protagonismo juvenil é uma estratégia discursiva que gera consenso a depender do contexto e de como é mobilizado. A autora ainda aponta que a expressão protagonismo juvenil começou a circular nos anos 1990 nas organizações sem fins lucrativos que prestam serviço público às jovens pobres. Esses jovens passariam de indivíduos passivos para sujeitos participantes. Souza ainda destaca que este mesmo termo também foi designado como uma característica indissociável ao jovem, ou seja, o jovem por natureza é um ser protagonista, que participa ativamente dos movimentos da sociedade.

Será preciso perceber se o conceito de protagonismo juvenil mobilizado na BNCC dialoga com aquele que tem sido nosso norte teórico e político: a ideia de jovem como sujeito social tal como é exposto por Dayrell (2003):

O sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, **age no e sobre o mundo**, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (Dayrell, 2003, p.43)

O jovem enquanto sujeito social se relaciona consigo e com os outros, têm a capacidade de agir, de mobilizar-se, de produzir ações para agir no mundo, é produtor de cultura no conjunto das relações sociais que estabelecem. E é nesse sentido do caráter de transformação social que traçamos conexões com o que diz Cavalcante (2021) sobre agência cidadã:

Concebemos agência a partir do pano de fundo das participações coletivas e da inserção de meninos e meninas em movimentos sociais. Portanto, nosso modo de ver está bem distante de um suposto protagonismo ligado ao individualismo, onde a competição e a busca de sucesso se tornam um discurso que reforça a ótica do capitalismo (Cavalcante, 2021, 200).

O protagonismo juvenil como um conceito que visibiliza os jovens como motor de possibilidade de transformação social, que se organiza coletivamente e participa ativamente dos processos. Este conceito muda de forma na BNCC do Ensino Médio, o protagonismo juvenil torna-se individualizado, privado, o estudante como único responsável por seu processo formativo e por seu sucesso individual. No qual amputa os jovens como sujeitos sociais que pensam e agem na sociedade.

#### **4. A Base Nacional Comum Curricular: Entre a construção legal e os limites da formação transformadora**

A Constituição Federal de 1988 que entende a educação como direito de todos já prescrevia a construção de uma base nacional comum, essa discussão é compreendida dentro de um contexto pós ditadura civil-militar na qual a educação foi sucateada principalmente no

que se refere às camadas mais pobres. Para compreender o que significa elaborar leis que servirão como base para construção de um documento que tem por objetivo estabelecer as aprendizagens necessárias para a formação dos indivíduos, nos ancoramos no aporte de Angela de Castro Gomes (1999):

Um sistema de regras legais incorpora os princípios ideológicos de um regime de exposição de motivos e nos objetivos mais ou menos explícitos das leis, ao mesmo tempo que os assegura com a garantia das penas e sanções. As regras legais, mesmo em sua face eminentemente coercitiva, não traduzem uma pura negatividade/interdição, mas exprimem e defendem valores definidos no campo eminentemente “constutivo”, que é o da busca/criação ideológica do consentimento (Gomes, 1999, p.56).

Os sistemas de regras legais incorporam os princípios de valores e ideias de um regime, que neste contexto é democrático. A construção e discussão das regras legais utiliza-se do discurso para conseguir o consenso e fazer-se ser efetivada.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi produzida pelo Ministério da Educação (MEC) no governo de Michel Temer (2016-2018) e homologada em 2018 com o propósito de ser um documento normativo que define um conjunto de “aprendizagens essenciais” para os estudantes desenvolverem ao longo da educação básica “em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p.7)

A BNCC toma como referência o § 1º do Artigo 1º da LDB que diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996). A BNCC ainda é orientada “**pelos princípios éticos, políticos e estéticos**”, que visam, segundo o documento, uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nota-se que é um documento embasado em políticas educacionais construídas visando uma sociedade ética, política, estética, democrática e inclusiva. Neste momento inicial ainda não é possível observar a dimensão de uma sociedade transformadora, seguiremos analisando para compreender se essa dimensão será levada em consideração.

Aqui gostaria de aproveitar a noção dos princípios éticos e estéticos que orientam a BNCC:

Tanto Hoyuelos (2020) como Hermann (2002) salientam que a estética é ética na medida em que trabalha pelo respeito, pela liberdade e pela sensibilidade humana.

Nesse encontro com a ética, a estética revela e sustenta uma imagem de criança como sujeito histórico, cultural, capaz e de direitos (BRASIL, 2009a). Sujeito singular, com uma história única de vida, que foge dos padrões e uniformizações que a sociedade e a escola impõem. Por isso, a estética tem a capacidade de evitar uniformizações e favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, uma vez que “(...) a experiência estética, enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, em que se refugiam a pluralidade e a diferença, passa a se constituir uma via de acesso para a vida ética” (HERMANN, 2002, p. 11) (Souza, Vasconcelos e Schmidt, 2021, p.6).

No desejo de capturar o significado da palavra estética, e afastar interpretações superficiais, podemos entender que os documentos normativos que guiam-se pela estética tem o desejo de percepção do outro com sensibilidade. O discurso contido na BNCC tem um caráter de ser estético, ou seja, ver o estudante no seu processo de ensino aprendizagem com sensibilidade humana, reconhecendo-os enquanto sujeitos. Assim a estética contribui para que a ética seja alcançada no sentido de ver os jovens inseridos no ensino médio como sujeitos que é “capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações [...]” (Dayrell, 2003, p.44). Vejamos se isso é reconhecido por toda a extensão da BNCC.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida 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 (Brasil, 2018, p.8)

Neste ponto da citação entendemos que a BNCC afirma que o estado e a educação deveriam assegurar que o ensino e a aprendizagem contribuam para o desenvolvimento de competências dos estudantes. O documento define competência como a capacidade de usar conhecimentos — conceituais e procedimentais —, habilidades práticas (aplicar teoria na prática), cognitivas (lidar e usar informações) e socioemocionais (relacionar-se bem consigo e com os outros). Também envolve atitudes e valores que ajudam a lidar com situações do dia a dia, a exercer a cidadania e a atuar no mercado de trabalho. Observa-se que as habilidades de desenvolver a capacidade de lidar com demandas sociais não são evidenciadas ou, pelo menos em parte silenciadas, no sentido de que a BNCC entende a necessidade de resolver demandas complexas da vida cotidiana. Todavia, quais demandas são essas, são demandas individuais ou coletivas? Não há uma clareza neste aspecto.

Ainda sobre a discussão das competências sugeridas pela BNCC, vejamos:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p.8)

Nesta perspectiva, reconhecemos um ponto positivo no que diz respeito a BNCC reconhecer que a educação contribua para a transformação da sociedade, assim, pelo menos no âmbito do discurso, tornando a sociedade mais justa e igualitária e com objetivo de preservação da natureza. Cabe ressaltar que este reconhecimento é fruto do Caderno de Educação em Direitos Humanos<sup>14</sup> (2013) que reconheceu o complexo “processo de implantação de políticas que levem à formação escolar capaz de ampliar as expectativas de inclusão social e política” (Rezende, 2020, p.10). Ademais, cumpre destacar que este esforço é do governo da presidenta Dilma Rousseff. Essa inserção aponta para um processo de continuidade legalmente condicionada, pois ao ser signatário de convenções internacionais as mesmas condicionam a legislação e suas linguagens. Dessa forma, apesar de um ponto positivo, vemos aqui uma continuidade e não um avanço no reconhecimento da educação como socialmente transformadora.

No que se refere aos fundamentos pedagógicos da BNCC e foco do desenvolvimento de competências:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os **alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que **devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.13) [Grifos Nossos].

As competências inseridas pela BNCC tem como objetivo mobilizar conhecimentos para o *saber e saber fazer*. Apoiando-se nas falas de Souza “participação, atuação, cidadania e voluntariado confundem-se na nova forma de fazer política” (2009, p.16). Ou seja, a participação nas atividades, a adoção de critérios, a formulação de ideias, é em suma, fazer. “O fazer é apresentado como a alternativa à chamada tradicional participação política” (Souza, 2009, p. 16). O que está prescrito na BNCC são as competências e habilidades daquilo que o aluno deve saber e saber fazer. Amputando a ação política do sujeito, dando a falsa ilusão de domínio ao estudante, “enfim, a ilusão do poder” (Souza, 2009, p.17).

Continuando a discussão das competências gerais da Educação Básica apontadas pela BNCC, observemos as seguintes:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

---

<sup>14</sup> Ações para educação em Direitos Humanos por meio do “envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como gestores educacionais e sociais” (Brasil; CEDH, 2013, p.12)

conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva** (Brasil, 2018, p. 9)

Nesta competência observa-se a tentativa de abordar as tecnologias digitais visto que elas desempenham um papel fundamental todos os dias na atualidade. Para que os estudantes possam compreender e utilizar os meios digitais e de comunicação de maneira crítica, reflexiva e ética.

Cumpre destacar também nesta competência a frase *exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva*, de qual protagonismo a BNCC está falando e como estes estudantes vão exercer este protagonismo? É muito incerto definir e dizer qual é este protagonismo, visto que nem a BNCC define o significado da palavra protagonista.

Utilizando-se das contribuições de Souza (2009) o *protagonista* é o principal dos atores sociais. Nos quais estão inseridos na sociedade em que um aglomerado de atores sociais atuam para alcançar objetivos pessoais e negociam com os outros atores sociais interesses comuns. Fazendo assim encenação política e anulação da mesma, pois a política se torna uma prescrição do fazer coisas como forma de participação, forjando o discurso e impedindo a fala autônoma e transgressora do estudante. Compreende-se então que exercer protagonismo é fazer algo prescrito.

É possível relacionar o protagonismo prescrito com a próxima competência, no qual vai direcionar a valorização para alguns aspectos, ao mesmo tempo que deixa outros de lado, observemos:

**6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe **possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.9).

O elemento de valorização das diversidades e saberes e das vivências culturais são de fundamental importância, porém falta uma complexidade na frase como dizer a importância dessa valorização. Por exemplo, valorizar as diversidades de saberes e vivências culturais para que compreendam as diferentes formas de conviver em sociedade, respeitando o próximo.

Porém, a BNCC além de silenciar esta importância, ela vai além ao dizer que apropriar-se de conhecimentos e experiências para possibilitar entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e do seu projeto de vida. Entende-se que valorizar a diversidade de saberes e vivências tem como propósito apenas entender o mundo do trabalho, não a vida social, não o lazer, não a cultura etc., fazer escolhas alinhadas a cidadania é ter pleno direitos e deveres em uma sociedade organizada e alinhada

também com seu projeto de vida, não dando espaço para a coletividade, apenas do seu próprio projeto de vida.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com **acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza** (Brasil, 2018, p. 10)

Neste recorte enfatiza-se a habilidade socioemocional dos estudantes em trabalhar o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e do respeito ao próximo. Este trabalho está relacionado em acolher e valorizar as diversidades dos indivíduos e dos grupos sociais, com seus saberes, identidades e potencialidades para que não existam preconceitos de qualquer natureza. Cumpre destacar o questionamento de quais diversidades a BNCC está falando, são as de raça, de etnia, de classe, de sexo, de gênero? Ao não nomear as diversidades que atravessam as sociedades, as escolas e as culturas juvenis, a BNCC deixa “em aberto” a invisibilidade ou mesmo a omissão dessas diversidades. Veremos que as diversidades de gênero são constantemente invisibilizadas no documento, não emergindo em nenhum momento como elemento estruturante da sociedade. Dessa forma, o que pode parecer “inclusivo” pode servir a diferentes formas de manipulação excludente no documento e na prática escolar.

Partindo para a última competência geral aqui analisada:

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** (Brasil, 2018, p.10).

A última competência geral da educação básica convoca ao agir pessoal e coletivamente capaz de governar-se com responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, para a tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Segundo Souza, o apelo à tomada de decisões evoca a “participação no poder”, ou seja, a capacidade de participar de decisões de várias naturezas. E Souza vai além:

a própria noção de decisão foi apropriada e ressignificada, perdendo o caráter de cisão e escolha presente na origem etimológica da palavra (o verbo latim decidere, cortar); em última instância, aqueles que participam das decisões são colocados na posição de objetos e não de sujeitos, uma vez que critérios técnicos não admitem contestação (Souza, 2009, p.13).

Em suma, o significado de decisão não corresponde mais à sua origem. Na grande maioria das vezes o que precisa ser decidido já está definido e não é possível contestar, então o indivíduo é colocado na condição de objeto e não de sujeito capaz de intervir e elaborar.

Os elementos de inclusão e solidariedade podem andar juntos no sentido de elaborar na tomada de decisões políticas públicas que efetivamente são feitas por e para os jovens para que os problemas da sociedade, do mundo do trabalho e do consumo sejam solucionados.

No que diz respeito ao compromisso com a educação integral

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – **considerando-os como sujeitos de aprendizagem** – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

No ponto de vista da BNCC no novo cenário mundial requer dos estudantes comunicação, criatividade, questionar criticamente, participar, ser aberto ao novo, colaboração, resiliente, produtivo e responsável. Além disso, requer o desenvolvimento das competências para lidar com as informações, atuar com discernimento e responsabilidade nos meios digitais, resolver problemas, autonomia para tomada de decisões, ser proativo e buscar soluções, conviver a aprender as diversidades. Em análise, no novo contexto mundial, em que as informações estão cada vez mais disponíveis, em que há uma diversidade gritante de povos, culturas e identidades muitas vezes mobilizadas para a exclusão social de grupos minoritários. É evidente que a BNCC silencia a capacidade dos jovens de intervir socialmente, quando não requer do estudante a condição de sujeito social que pensa e age sobre o mundo. Isso é demonstrado quando o documento escreve “considerando-os como sujeitos de aprendizagem”. Poderiam ter enfatizado na escrita “considerando-os como sujeitos sociais e sujeitos de aprendizagem”.

Portanto, há um descompasso entre o que a BNCC propõe, que alcançando todas essas características listadas será possível a “formação e o desenvolvimento humano global” (Brasil, p.14, 2018). Nas últimas linhas da citação pontua que atender a esses critérios significa ter uma “visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do

adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (Brasil, p.14, 2018). Há uma mudança positiva em relação às primeiras linhas da citação, porém, parece-me insustentável quando que para formar estudantes capacitados não se nomeia, mais uma vez, o estudante como transformador da sua realidade e das demais. Nota também que o estudante é *sujeito de aprendizagem*, não sujeito do *ensino-aprendizagem*, o que demonstra como o estudante não é interlocutor também do ensino. Isso pode ser exemplificado como um aluno sujeito daquilo que já foi decidido do que será ensinado, ele não participa do diálogo, do processo de construção do ensino.

Ainda sobre o texto “O Compromisso com a educação integral”, olhemos:

Independentemente da duração da **jornada escolar**, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as **necessidades**, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. **Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.** Assim, a BNCC propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida** (Brasil, p.2018, p.14-15) [ênfase minha].

A aprovação da Lei nº 13.415/2017 que alterou a organização e a oferta da última etapa da educação básica, estabelecia a divisão da carga horária em formação básica comum e itinerários formativos. Impôs o limite de 1.800 horas para a formação básica e 1.200 horas para a diversificação curricular e os itinerários formativos técnicos e profissionais.

Atualmente, devido discussões e alterações na lei, a jornada escolar do Ensino Médio segundo o que prevê a Lei 14.945/2024<sup>15</sup>, será um total de 3 mil horas divididas para os 3 anos do Ensino Médio, 2.400 horas devem ser dedicadas a Formação Geral Básica, português, matemática, inglês, artes, educação física, ciências da natureza (química, física, biologia) e ciências humanas (história, filosofia e sociologia). E para os itinerários formativos serão dedicadas 600 horas.

A proposta do documento busca alinhar as aprendizagens às necessidades reais dos estudantes. É fundamental destacar que, entre essas necessidades, deve estar o reconhecimento dos jovens sobre si mesmos: sua capacidade de intervir na história, de se perceberem como sujeitos ativos na construção – e não apenas como vítimas da história ou indivíduos subordinados.

---

<sup>15</sup> A Lei nº 14.945 de 2024, sancionada em 31 de julho, estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, reestruturando essa etapa de ensino e alterando a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A noção de considerar as diferentes infâncias e juventudes, como as culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Relaciona-se com a ideia de Abramovay (2015), de que as juventudes são uma construção social, produzida por uma determinada sociedade, que vê eles a partir de múltiplas imagens, até mesmo por estereótipos. As juventudes com potencialidades de criar novas formas de existir, compreende os jovens como sujeitos capazes de inventar e se reinventar, de resistir, de formar grupos ou se afastar.

A BNCC ainda propõe a superação da fragmentação radical do conhecimento, cabe aqui questionar o que seria a fragmentação do conhecimento e se a solução para isso seria a junção das áreas do conhecimento como as de ciências da natureza e as de ciências humanas. Precarizando principalmente a área de ciências humanas que tem por essência a característica de aprender a pensar criticamente. Em que pese a fragmentação dos conhecimentos ser um problema importante, a solução não pode passar pela construção de generalidades que suprimem as especificidades de diferentes formas de ver e pensar o mundo.

É de notar também a proposta da BNCC de promover o “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15). A articulação do discurso de individualização e responsabilização apenas da sua aprendizagem e do seu projeto de vida, sob a perspectiva de Roberto Silva (2023), a participação dos estudantes adquire viés individualizante e por meio desse discurso se sobressai o fazer individual, silenciando a perspectiva de política. Necessário assim problematizar a delegação às juventudes a responsabilidade da sua formação e do seu projeto de vida.

A promoção do protagonismo do estudante relaciona-se com o termo protagonismo juvenil, com o esforço de demonstrar essas noções, vejamos uma citação que traz no escopo o termo que iremos analisar:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p.468).

A proposta estrutural da BNCC prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Que serão escolhidos pelos estudantes de acordo com seus interesses. Na tautologia, ou seja, o uso de palavras diferentes para expressar uma mesma

ideia, a noção de protagonismo relaciona-se com a ideia de ações em benefício da coletividade, e também do próprio indivíduo (Souza, 2009). Para Silva (2023, p.6):

Atribuir centralidade aos interesses e às possibilidades dos jovens é um imperativo curricular importante; todavia, não podemos confundir protagonismo com responsabilização individual. A capacidade de escolha dos estudantes não é natural, mas precisa ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum.

Confundindo protagonismo com responsabilidade individual estamos fazendo uma mudança de significado, quando já falamos anteriormente, protagonismo refere-se à coletividade. Quanto à capacidade de escolha dos estudantes não ser natural, podemos perceber conexões com o pensamento de Reinhart Koselleck (1923-2006), sobre espaço de experiência e horizonte de expectativa. A experiência é o que já foi vivido e acumulado que podem ser lembrados; a expectativa se volta para o não experimentado, aquilo que ainda não foi vivido, apenas pode ser previsto (Koselleck, 2006). O horizonte de expectativa dos jovens em relação ao futuro podem ser pensadas a partir das experimentações de aprendizagens, que permite-lhes imaginar o que pode ser e motiva agir no presente. Os estudantes devem experimentar para que se abra um novo horizonte de possibilidades, “[...] o horizonte de expectativa é o espaço de experiência aberto para o futuro” (Koselleck, 2006, p.313). Compreende-se que a BNCC limita o horizonte de expectativas quando se lista qual formação ou qual itinerário os jovens podem escolher, deixando de abrir espaço para outras experiências diferentes.

Reconhecemos que o documento cita o termo *protagonismo juvenil*, mas não há uma conceitualização dele, tornando assim um conceito vago na BNCC. Podemos perceber conexões com o que fala Souza sobre a imprecisão do termo:

não é um fator de debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso (que não se deduza do uso do termo estratégia que, necessariamente, deva existir uma intenção do discurso ou um grupo de mentores, representantes do capital, sempre prontos para criarem estratégias de dominação) (Souza, 2009, p.3).

Esse discurso busca forjar um consenso que não permita intervenção, questionamento. E não possibilitando a intervenção, não possibilita também o protagonismo juvenil, a capacidade de intervir e de fazer ação política e social.

Do ponto de vista das novas políticas públicas para a juventude, os jovens são responsáveis por seu processo formativo e por seu sucesso, porém, partindo de condições materiais e sociais desiguais. Essa ideia parte principalmente da política neoliberal que realça o indivíduo pelo indivíduo. O novo liberalismo atua no deslocamento das responsabilidades

do Estado para o plano individual (Silva, 2023). Essa noção dilui cada vez mais os princípios de protagonismo juvenil, de agência cidadã, de sujeito social e de direitos.

Isso pode ser notado na propaganda disseminada pelo governo em que os estudantes teriam mais autonomia, flexibilidade e protagonismo juvenil na escolha de itinerários formativos de acordo com seus interesses, olhemos o que diz a BNCC:

[...] **prevê a oferta de variados itinerários formativos**, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, **estimulando o exercício do protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, p. 468, 2018).

Os itinerários formativos, segundo a BNCC, devem ser estruturados para que possibilite opções de escolha aos estudantes. Prevê a oferta de variados itinerários formativos para que os estudantes possam aprofundar-se em áreas de conhecimento, para a formação técnica ou profissional. Todavia, é preciso pensar as escolas como múltiplas e diferentes entre si, principalmente no que se refere a estrutura e o contexto escolar socioeconômico, pois nem todas as escolas - arriscaremos aqui que apenas a minoria - terão condições materiais e humanas para *oferta de variados itinerários formativos*. O que implica a escolha dos estudantes com os poucos itinerários formativos ofertados, reverberando também no protagonismo juvenil desses estudantes na escolha de seu interesse. Como existe protagonismo juvenil e elaboração de projeto de vida se não há o que escolher? Assim, demonstra que nas nuances das diferenças e desigualdades escolares, esse discurso não se sustenta.

a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 478)

O documento reconhece que essa oferta deve considerar a realidade escolar, os recursos físicos, materiais e humanos para propiciar aos estudantes possibilidades efetivas de construção de projetos de vida e integração social na vida cidadã e no mundo do trabalho. Porém, devemos considerar que atender a realidade escolar não garante a oferta dos itinerários, e nem garante que sejam de interesses destes estudantes. Pois há uma realidade escolar e também uma expectativa de presente e de futuro, que possibilita aos estudantes pensarem através da sua realidade e do seu contexto escolar.

## **5. Juventudes e Protagonismo Juvenil: Entre o discurso da inclusão e a prática**

Este tópico trata de como as juventudes estão apresentadas na BNCC do Ensino Médio, visto que são o principal público desta etapa da educação básica, assim como compreender as nuances do protagonismo juvenil mobilizado pela BNCC. Para compreendermos a construção da noção de juventudes mobilizada pela BNCC (2018) é necessário que busquemos aportes teóricos para a realização desta análise.

Para embasar esta pesquisa utilizaremos as contribuições de Dayrell (2003) que pensa em juventudes no plural, que são constituídas de especificidades na qual assumem uma importância em si mesma e que enfatiza as diversas formas de ser jovem em diálogo com a noção dos jovens enquanto sujeitos sociais. Essa concepção teórica possibilita pensar as juventudes enquanto sujeitos sociais diversos que formam o estudante inserido no Ensino Médio.

As fontes citadas abaixo têm relação direta com o esforço de analisar como as juventudes do ensino médio são percebidas na BNCC e como o protagonismo juvenil é desenvolvido neste documento.

No tópico As Juventudes e o Ensino Médio, a BNCC diz que:

Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, defendem ser fundamental reconhecer a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada) (Brasil, 2018, p. 462-463) [ênfase da BNCC].

Para esta análise alguns pontos são de fundamental importância, por exemplo, o documento parte do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), na qual adota a postura de não caracterizar as juventudes como um grupo homogêneo, com interesses comuns, reconhecendo-os na condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos. Importante frisar que as DCNEM<sup>16</sup> foram construídas com esse olhar para as juventudes antes mesmo do Estatuto da Juventude (2013). Aprofundaremos mais adiante se a BNCC efetivamente cumpriu essas orientações, afinal de contas como foi

---

<sup>16</sup> Visam estabelecer bases comuns para a organização e o desenvolvimento do currículo do Ensino Médio, em conexão com as realidades dos estudantes (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

construída a análise da compreensão das expectativas dos estudantes e como foi construído o processo de atendimento das demandas da sociedade contemporânea.

Essa narrativa da BNCC sobre as juventudes dialoga com as perspectivas mais recentes do campo historiográfico das juventudes e essa ideia de pluralidade relaciona-se, pelo menos em aparência, com a ideia defendida por Dayrell (2003). Em que a “juventude” não se reduz a uma passagem para chegar ao ápice da maturidade, mas que as juventudes têm uma importância no presente em si mesma. Portanto, devem ser consideradas como múltiplas e com suas próprias especificidades, constroem relações e influências no meio social que convivem.

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) [ênfase adicionada pela BNCC].

Como mencionado anteriormente, destaca-se a incorporação de uma perspectiva teórica em que a juventude é concebida como uma condição social, histórica e cultural vivida por sujeitos. Essa noção é reforçada no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), onde se utiliza expressamente o termo sujeito, evidenciando a centralidade do jovem como agente ativo na construção de saberes e na vida social. Todavia ao prosseguir o texto com a citação acima, é possível perceber um deslocamento de sentido entre o parecer do DCNEM, construído sob o governo Lula, e a BNCC construída sob o governo Temer, em que no primeiro momento temos os jovens como um grupo de sujeitos e no segundo momento já temos os jovens como participantes ativos da sociedade.

Ao prosseguirmos no ponto em que a BNCC reconhece os jovens como participantes ativos das sociedades, percebemos que a BNCC não enxerga os jovens como sujeitos sociais que atuam na transformação da sociedade, pois não expressa na narrativa a capacidade dos jovens intervir no meio social que convivem e sim são vistos apenas como responsáveis individuais da sua própria realidade. Lembremos que no discurso o “não falado” pode ter tanto ou mais peso do que o “falado”.

A BNCC ainda diz que, “considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos” (Brasil, 2018, p.463).

É importante destacar que a BNCC aponta a escola como acolhedora das diversidades, o que é um avanço significativo visto que a escola efetivamente possui sujeitos diversos. Vejamos agora o que a BNCC define como esse público escolar “são amplamente

conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (Brasil, 2018, p.15). Como podemos ver temos raça, sexo e classe. O grande ausente é a dimensão gênero, que não é a mesma coisa que sexo. O sexo é uma categoria biológica que é atribuído ao nascimento, caracterizado como masculino ou feminino, enquanto a dimensão gênero é definida como papéis sociais e comportamentais específicos de sociedades e culturas.

Este ponto da citação permite perceber que a BNCC expressa o objetivo do Estado em produzir uma escola que acolhe as diversidades, porém, no plano do discurso não proferido, compreendemos que neste ponto há um limite pois em nenhum momento na BNCC há menção à palavra *gênero*. Logo, o discurso de acolhimento das diversidades não se sustenta, em um contexto em que a violência e a intolerância contra mulheres e a comunidade LGBTQIA + cresce a cada dia. Compreendemos que a construção e a inclusão de determinados temas na BNCC foram alvos de intensos debates de grupos conservadores e religiosos que se apropriaram do movimento Escola Sem Partido<sup>17</sup> com o discurso da ideologia de gênero que foi usado para barrar a tentativa de inclusão das pautas de gênero e sexualidade. O que resultou na exclusão total da discussão na BNCC.

Utilizando das contribuições de Anderson Ferrari, a luta pela inclusão do gênero na BNCC tem relação na construção histórica do conceito de gênero que para Joan Scott surge das lutas feministas do século XX pelo direito ao voto e combate às desigualdades sociais. Portanto, a discussão sobre gênero torna-se fundamental para compreender a construção da história e dos papéis de gênero na sociedade.

A partir desta análise é possível encontrar conexões com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de que o Plano Nacional da Educação (PNE), que inclusive norteia a BNCC, deve explicitar que a diretriz “erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, art. 2º, inciso III) abrange as discriminações de gênero. Entendemos que a discussão emergente de gênero sofre interdição ou exclusão em outros documentos para além da BNCC.

Ao discutir As Juventudes e o Ensino Médio, após apontar a escola como acolhedora a BNCC insere a discussão sobre os estudantes como protagonistas, como podemos ver na citação a seguir:

E mais, que garanta aos **estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo,**

---

<sup>17</sup> O movimento foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, é um movimento político que visa uma educação conservadora, que exclui as discussões de gênero nas escolas com argumentação de que essa é uma questão privada e que cabe aos familiares a educação sexual e de gênero.

**ensino e aprendizagem.** Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, **permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos** (Brasil, 2018, p.463) [ênfase minha]

É claro no que diz respeito aos estudantes serem protagonistas do seu próprio processo de escolarização, não do seu e dos outros, nota-se uma individualização e responsabilização do percurso formativo sendo do próprio jovem.

Reconhece que os estudantes são interlocutores, ou seja, podem dialogar legitimamente sobre currículo, ensino e aprendizagem. Mas cabe questionar se é possível dialogar sobre um currículo que é limitado a possibilidades nacionais, estaduais e regionais. Não há como ser interlocutor se já há uma prescrição das possibilidades e do que deve estar no currículo. Aqui nos permite voltarmos para a BNCC “considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (Brasil, p. 14, 2018), evidenciando o não reconhecimento do sujeito também do ensino.

Continuando a análise da citação, permitindo-lhes uma formação de acordo com seus percursos e projeto de vida, cumpre destacar aqui que é o projeto de vida do estudante, não um projeto de vida social, coletivo. E o estudante pode projetar segundo a BNCC, o trabalho e escolher seu estilo de vida, seja ele saudável, sustentável e ético. Parece que o ser protagonista atual está na capacidade de escolha seja do seu projeto de vida, de itinerários formativos (a escola dificilmente tem condições econômicas e estruturais para oferecer opções de itinerários formativos, o que impossibilita a escolha dos estudantes por áreas de seu interesse) ou do seu estilo de vida. Soma-se a isso o fato de que se a escolha é do indivíduo as limitações são sociais. Ou seja, limita-se às escolhas e aí atribui ao indivíduo a responsabilidade de as fazer “protagonicamente” em um contexto limitado.

Nota-se que exclui totalmente uma perspectiva que tem haver com agência, transformação da sociedade, sujeito político mobilizador. Colocando em segundo plano a capacidade do jovem de ser um sujeito social que intervém na sua vida e no meio social em que vive.

É importante ressaltar que existem na sociedade outros projetos educacionais, o mais famoso e combatido por esse mesmo governo formulador da BNCC é o projeto de Paulo Freire (1921-1997):

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar (Freire, 1996, n.p.)

Demonstra que o projeto que está na BNCC é uma escolha, na qual coloca o estudante como principal responsável por sua aprendizagem, com construção individualizada do conhecimento. Indo contrário a uma educação que pode transformar a sociedade, que promove o pensamento crítico e visa a transformação social. É um problema não ter utopias transformadoras, o currículo deve permitir a construção de múltiplas possibilidades, não tendo, nos resta administrar a miséria e a perpetuação das desigualdades.

Na análise da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visamos compreender se as competências e habilidades dão consistência para construir um ensino aprendizagem de qualidade, uma escola que acolha as diversidades e que se comprometa com as múltiplas juventudes.

As competências tem o intuito de englobar e direcionar quais habilidades devem ser desenvolvidas, observemos esta competência:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, p.571, 2018).

Trata de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em âmbitos diversos, compreendendo a pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo que os estudantes possam posicionar-se criticamente, formando pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes científicas.

Esses processos que devem ser analisados são múltiplos e possuem dimensão significativa, então esperava-se que nas habilidades que os estudantes devem desenvolver houvesse termos que indicassem as demandas políticas, sociais, ambientais e culturais para que direcionasse os conteúdos e efetivamente ser incluídas na construção dos currículos escolares.

De modo a analisar e avaliar criticamente as diferentes sociedades, povos e grupos sociais, e seus impactos na natureza e nas questões econômicas e socioambientais. O documento entende que deve:

Considerando a presença, na contemporaneidade, da **cultura de massa** e das **culturas juvenis**, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo (Brasil, 2018, p.574)

Nesta competência salienta na contemporaneidade, a cultura de massa, um sistema de produção cultural padronizado e comercializado, que corresponde aos interesses do

capitalismo ao manter as massas alienadas, conformistas e manipuláveis. Nesta citação frisa também a presença das culturas juvenis. Perceba que as duas concepções estão juntas no mesmo texto, propiciando o pensamento de que os jovens são os mais afetados pela cultura de massa. Isto possibilita pensarmos como o adultocentrismo reverbera nesta dimensão de olhar as juventudes como conformistas, manipuláveis, consumistas e passivas. Soma-se a lógica do protagonismo apenas enquanto consumidores.

Nota-se que não visibiliza discussões sobre o ECA que combate violências contra a criança e o adolescente, assim como promove acesso a direitos básicos e orienta ações voltadas para este público. A BNCC não coloca no escopo das habilidades a noção e significação do Estatuto da Juventude para que os jovens compreendam que são respaldados legalmente.

Apesar de, a competência específica citar culturas juvenis, nas habilidades não se fala sobre culturas juvenis ou como os jovens podem analisar-se dentro de culturas juvenis. Não especifica algumas das características de culturas juvenis, como a identidade coletiva dos jovens que se reconhecem ou se diferenciam nos estilos musicais, nas roupas, gírias, tatuagens, redes sociais etc; Ou como resistência a um padrão de comportamento, como foi o movimento hippie, etc. Portanto, compreendemos a complexidade de os jovens se entenderem dentro de culturas, identidades se não são disponibilizados os instrumentos que possibilitem esse olhar para eles mesmos.

Pensando em uma escola que acolha as diversidades e combata as intolerâncias, a competência de número cinco objetiva “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p.577).

Isso implica desenvolver uma consciência crítica sobre desigualdades sociais, preconceitos, violência simbólica, psicológica e/ou física e discriminações, sejam elas de raça, classe, de gênero, religiosas, culturais, etc. Contudo, vale ressaltar que a BNCC silenciou a categoria gênero na discussão ao longo do documento. Então, como pensar em uma escola que deve acolher as juventudes, mas que invisibiliza uma dimensão tão importante e que é alvo de constante ataque e violência.

O documento vai além quando diz que para combater a injustiça, preconceito e violência é preciso adotar princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. Nota-se que a concepção de princípio de sujeito social capaz de identificar e combater esses preconceitos

é silenciado na BNCC, assim como formar sujeitos que não apenas compreenda essas discriminações, mas que são atuantes na transformação e na seguridade de ser quem são.

### **Considerações finais**

A Base Nacional Comum Curricular, embora anuncie ser um documento fundamentado em princípios democráticos, éticos, políticos e estéticos, seu potencial para promover uma educação transformadora é limitado. A BNCC se apresenta como um marco que orienta o ensino com base em competências e habilidades que dialoga com cidadania, mercado de trabalho e a individualização neoliberal do eu.

A análise da BNCC do Ensino Médio evidencia tensões entre o discurso da inclusão e a prática educacional proposta no documento. Embora a BNCC adote um discurso que reconhece as juventudes como diversas e plurais, ao longo do texto nota-se uma contradição entre o que é proposto e o que é efetivamente estruturado em termos educacionais. Não há pluralismo sem reconhecimento das diferenças. Não há como reconhecer sem enunciar.

O protagonismo juvenil, por exemplo, é limitado a uma perspectiva individualizante, em que os jovens são responsabilizados por suas trajetórias escolares, escolhas de vida e sucesso, sem que reconheça plenamente sua capacidade de consciência crítica e coletiva na transformação social. A ideia de sujeito social, pensada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011) e por autores como Dayrell (2003), é deslocada para uma noção de “participantes ativos” que se encaixa mais em uma lógica de gestão de si do que de transformação do meio.

Além disso, o silenciamento da dimensão de gênero no documento compromete a construção de uma escola que deve acolher as diversidades, que acolha as juventudes em todas as suas dimensões identitárias e sociais, uma escola efetivamente inclusiva. Essa omissão escancara a influência de discursos conservadores e limites políticos, que promovem apartamentos de pautas essenciais em um contexto elevado de violência de gênero.

A Base Nacional Comum Curricular utiliza-se de um discurso que aparenta avanço, porém mantém uma estrutura curricular que reforça a individualização, invisibiliza questões fundamentais como a categoria gênero e limita o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Portanto, é possível concluir que a BNCC estruturou uma formação orientada por competências que podem favorecer uma capacidade técnica e individual, mas que deixam lacunas ao que diz respeito à formação de sujeitos politicamente e socialmente ativos e comprometidos com a transformação da sociedade.

O desafio que se impõe é superar essas contradições, a fim de construir propostas curriculares que, de fato, reconheçam as juventudes como sujeitos plurais, políticos e sujeitos de um projeto coletivo de sociedade. Além disso, ampliar os horizontes à formação humana na escola, incorporando uma perspectiva que reconheça as juventudes na sua pluralidade e possibilite uma educação transformadora e emancipatória.

### **Referências Bibliográficas**

**“Deforma do Ensino Médio’ e BNCC representam desmonte na educação”.** *UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas.* Disponível: <https://www.ubes.org.br/2018/deforma-do-ensino-medio-e-bncc-representam-desmonte-na-educacao/>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

**“Falso “dia de diálogo” tenta legitimar BNCC nas escolas”.** *UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas.* Disponível: <https://www.ubes.org.br/2018/falso-dia-de-dialogo-tenta-legitimar-bncc-nas-escolas/>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. Garcia. **Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira**. CADERNOS ADENAUER XVI (2015) Nº 1.

AFONSO, Luís Felipe Fernandes. **“Vá à luta você”: o mito da juventude revolucionária no processo de redemocratização (1979-1985)**. Temporalidades - Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 27, V. 10, N. 1 (mai/ago. 2018).

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais**. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 de maio de 2025.

CAVALCANTE, Emanuel B. Tenório. **O conceito de adultocentrismo na História: Diálogos interdisciplinares**. Fronteiras: Revista de História, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215. jul. / dez. 2021, e-ISSN: 2175-0742.

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**. Revista Interdisciplinar, Dossiê Diálogos em Educação, VOL.14. N. 23. Dez 2020. (p. 43-60).

DAYRELL, Juarez. **A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Universidade de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2003 Nº 24.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Ângela de Castro **A ideologia do trabalho no Estado Novo**. In: Repensando o Estado Novo. ORG: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GONÇALVES, Rosangela Teixeira; FAVA, Ana Claudia Polato. **Políticas públicas para a juventude no Brasil - Um balanço a partir da implementação do Estatuto da Juventude (2013-2023)**, 2024.

HERMANN, Nathália Jonaine. **“Os jovens brasileiros gostam de brilhar, são individualistas e conservadores”: as décadas de 1980 e 1990 e as mudanças nas representações de juventude**. III Seminário Internacional História do Tempo Presente, UDESC, Florianópolis, 2017.

<https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-decide-que-escolas-devem-combater-discriminacao-por-genero-ou-orientacao-sexual/#:~:text=O%20relator%2C%20ministro%20Edson%20Facin%2C%20explicou%20que%20o%20PNE%20tem,Confira%20o%20resumo%20do%20julgamento>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

JANUÁRIO, Adriano *et al.* **As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social.** Revista Fevereiro, 2016.

LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (ORG.). **História dos jovens.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, A. C. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis.** *Retratos Da Escola*, 13(25), 59–75, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

MARGULES, MARIO; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra.** 1996.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Colonialidade do poder adultocêntrico e/nos direitos de crianças e jovens.** Revista Culturas Jurídicas, Vol. 8, Núm. 20, mai./ago., 2021.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. **Introdução ao estudo da História: temas e textos/** Sílvia Regina Ferraz Petersen, Bárbara Hartung Lovato. Porto - Alegre: Edição do autor, 2013.

QUAPPER, Claudio Duarte. **Sociedades adultocêntricas: sobre sus orígenes y reproducción.** ULTIMA DÉCADA N°36, CIDPA VALPARAÍSO, JULIO 2012, PP. 99-125.

RIBEIRO, Arruda Rejane; PAULINO, Lúcia C. Zabotto. **Outubro, 2016, Brasil - As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização.** Psicologia Política. vol. 19. nº 45. pp. 286-300. mai-ago. 2019

ROCHA, Pedro. **“STF decide que escolas devem combater discriminação por gênero ou orientação sexual”.** *Supremo Tribunal Federal*. 03 de julho de 2024. Disponível:

SANTOS, Jordana de Souza. **Movimento Estudantil e o “Fora Collor”.** Revista.juventude.br, p. 6-13, 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. e0233427, 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz.** Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, (1)1: 1-28, 2009.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. **As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio.** Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e 14398, 2023.