

## Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio<sup>1</sup>

Mônica Barbosa Canuto<sup>i</sup> 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Marcia Betania de Oliveira<sup>ii</sup> 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar sentidos atribuídos a protagonismo juvenil e projeto de vida na Base Nacional Curricular Comum ensino médio (BRASIL, 2018). Como procedimento metodológico optamos pela pesquisa qualitativa, pois ela compreende a seara de significados (MINAYO, 2002), além de utilizarmos pesquisa bibliográfica e documental. Neste sentido, a partir de leituras realizadas na BNCC ensino médio (BRASIL, 2018) percebemos que o documento considera a necessidade de formar um cidadão protagonista, autor de seu projeto de vida. Outrossim, a pesquisa bibliográfica (SILVA; DANZA, 2022; LOPES, 2019; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004) nos permitiu discutir o que é ser protagonista e o que é um projeto de vida numa percepção a priori, desconsiderando incertezas sociais e do porvir. Concluímos que o debate sobre o tema traz diferentes pontos de vista sobre esse modelo de projeto proposto e suas possíveis consequências na formação dos jovens.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Ensino médio. Protagonismo juvenil. Projeto de Vida. BNCC.

### The meanings of juvenile protagonism and the life project in the brazilian curriculum basis (BNCC) for high schools

#### Abstract

This current work aims to analyze the meanings ascribed to juvenile protagonism and the Life Project in the Common Curriculum Basis for High schools (BNCC, BRASIL, 2018). We have opted for qualitative research as the methodological procedure, for it incorporates the many meanings of the Life Project (MINAYO, 2002). In addition to that, we used biographical and documental research. Therefore, from the readings on the BNCC for High school curriculums (BRASIL, 2018) we have noticed that the document regards the need for forming a protagonist citizen, who is the author of their own Life Project. Likewise, the biographical research (SILVA; DANZA, 2022; LOPES, 2019; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004) allowed us to discuss what it means to be a protagonist and what is a Life Project at a first look, not taking into account the social uncertainties and what could happen in the future to come. We concluded

<sup>1</sup> O presente texto surgiu das discussões na disciplina de Políticas Públicas da Educação, semestre 2022.1, ministrada pela professora Dra. Maria Edgleuma de Andrade, no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

that the debate on the theme brings different points of view about the proposed project model and its consequences on the formation of the participating young people.

**Keywords:** Curriculum Policies. High School. Juvenile Protagonism. Life Project. BNCC.

## 1 Introdução

2

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) aponta no seu art. 210 para a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental com vistas a garantir uma formação básica comum e, desde então, o debate sobre a necessidade de uma Base Comum com conteúdos mínimos para todo o país se instalou. Leis subsequentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, art. 26, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em 2013 (DCNs), no Cap. II, art. 14 legitimaram esse objetivo.

Segundo Silva e Oliveira (2021), nas últimas décadas, o contexto econômico vem situando a democracia a partir de orientações econômicas. Isso vem acarretando mudança nas relações Estado/capital e individualização/responsabilidade. Nesse percurso, o cidadão é convocado a construir seu futuro, de forma individual.

Como consequência disso, há uma mudança nos sentidos das políticas curriculares para o ensino médio, incorporando termos como protagonismo juvenil, direitos de aprendizagem, competências e flexibilização curricular, com o objetivo de atender questões do mundo do trabalho atual (SILVA; OLIVEIRA, 2021)

A LDB (BRASIL, 1996), no art. 35A, §7 propõe a formação integral do jovem, cuja concepção está diretamente ligada à construção e à realização de seus **projetos de vida**, alinhados com os princípios da justiça, da ética e **da cidadania** (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Com a reforma do ensino médio – Lei 1.3415/2017 (BRASIL, 2017), as alterações feitas na LDB propõem, em seu art. 2º, três grandes finalidades norteadoras para esse nível de ensino: **o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Esse discurso vai reprisando na Base que, da mesma forma, nos apresenta o ensino integral, pautado na construção de **projeto de vida**, com foco na preparação para o mundo do trabalho, convidando os jovens a assumir responsabilidades e abrindo-se para o novo, cujas questões são consideradas essenciais ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Destacamos que esse debate não foi democrático, pois a reforma se deu por meio de Medida Provisória que posteriormente virou a referida lei<sup>2</sup>.

3

A organização curricular proposta pelo novo ensino médio está pautada na flexibilização curricular, a partir de itinerários formativos que possibilitem o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida. No entanto, há muitas questões sobre em quais condições esses itinerários serão ofertados pelas escolas, o que vem a ser protagonismo e quais os impactos na formação dos jovens.

Para Lopes (2019), as questões particulares de cada instituição escolar não são observadas na possibilidade de oferta de diferentes itinerários formativos, como as condições físicas da instituição e a formação dos professores. Nesse sentido, entendemos que as escolas públicas quase sempre ficam limitadas em relação à oferta curricular, pois os docentes ofertarão itinerários em acordo com suas formações e aptidões pessoais, não necessariamente atendendo a um anseio dos jovens daquele contexto. É importante destacar que os recursos disponíveis por cada instituição também farão diferença, já que pensar em diferentes itinerários exige diferentes possibilidades metodológicas de trabalho, como laboratórios, computadores, acesso à internet, material de expediente, etc.

Além disso, a abertura para propostas da iniciativa privada na oferta de itinerários formativos nas escolas quase sempre fragiliza a autonomia escolar, transferindo recursos do público para o privado. O recurso que poderia ser utilizado para melhorar as condições de trabalho das escolas será investido em formações organizadas pela iniciativa privada, o que é contraditório, sem esquecermos que essa proposta coloca como se a educação pública não soubesse o que fazer.

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre a reforma do ensino médio sugerimos leituras de Ferreti e Silva (2017), de Silva (2017), de Macedo (2019) e de Lopes (2019).

A discussão sobre projeto de vida surgiu no contexto brasileiro em meados de 2011 como consequência do programa de Educação em Tempo Integral (BRASIL, 2012). Esse programa impactou positivamente na luta contra a evasão escolar o que provocou, dentre outros fatores, a inserção desta metodologia na reforma do ensino médio e conseqüentemente na BNCC ensino médio, em 2018 (SILVA; DANZA, 2022)

4

Na BNCC ensino médio essa discussão é organizada a partir da construção de currículos flexíveis que possibilitam o desenvolvimento do protagonismo juvenil, e assim, a construção do projeto de vida dos jovens. De acordo com o documento, “Desse modo, a escola os convoca a **assumir responsabilidades** para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que o precederam e abrindo-se criativamente para o novo” (BRASIL, 2018, p. 463, grifo nosso).

A partir das leituras realizadas em torno dos conceitos de protagonismo e de projeto de vida (SILVA; DANZA, 2022; LOPES, 2019; FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), observamos a necessidade de entender quais sentidos são atribuídos a protagonismo juvenil e a projeto de vida na BNCC ensino médio (BRASIL, 2018), uma vez que o documento é a base orientadora das reorganizações curriculares dos estados e municípios brasileiros na tentativa/intenção de chegar a todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Esta é uma pesquisa qualitativa que, para Minayo (2002), responde a questões muito particulares, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Enquanto percurso metodológico, fizemos uso de pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise da política educacional nacional do ensino médio vigente, centrada na BNCC ensino médio. De acordo com Marconi e Lakatos (1988), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com o que foi escrito sobre determinado assunto, e assim observar as diferentes perspectivas sobre o tema. A pesquisa documental, por sua vez, possibilita buscar uma compreensão do contexto no qual o texto foi produzido, assim como sua autenticidade e seus conceitos chaves que a partir de uma abordagem indutiva

quanto dedutiva, podem apresentar pistas no decorrer do documento segundo (POUPART, 2008),

O trabalho está dividido em três partes, excluindo-se a introdução. A primeira discorre sobre como a BNCC ensino médio apresenta/discute protagonismo juvenil e projeto de vida. A segunda parte apresenta como esses termos são/vêm sendo articulados em pesquisas diversas (SILVA; DANZA, 2022; LOPES, 2019; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017; FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), e a terceira parte constitui as considerações e reflexões do estudo realizado.

5

## 2 O que significa “ser protagonista” na BNCC Ensino Médio

A BNCC ensino médio aponta o protagonismo juvenil como algo inovador, uma competência a ser desenvolvida em nossos jovens de forma a torná-los mais autônomos, como meio para ajudá-los também no planejamento de seu projeto de vida. Conforme pudemos observar, a partir de uma busca simples (por meio do mecanismo *ctrl l*) no documento em pauta, o termo aparece pela primeira vez em meio às dez competências gerais da educação básica listadas no documento, o que já nos indica sua importância na política ora discutida.

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 conhecimentos, **resolver problemas** e **exercer protagonismo** e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09, grifo nosso).

Esse discurso se repete mais quatorze vezes no documento, como podemos observar a seguir:

**Quadro 1 - Protagonismo juvenil na BNCC (BRASIL, 2018)**

01	[...] 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 <b>protagonismo</b> do estudante em sua aprendizagem e <b>na construção de seu projeto de vida</b>	p.15
----	--	------

02	o estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à <b>autonomia pessoal</b> , profissional, intelectual e política e do estímulo ao <b>protagonismo</b> dos estudantes em sua aprendizagem e na <b>construção de seus projetos de vida</b>	p.465
03	Essa nova estrutura valoriza o <b>protagonismo juvenil</b> , uma vez que prevê a oferta de <b>variados itinerários formativos</b> para atender à <b>multiplicidade</b> de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.	p.467
04	No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na <b>ampliação da autonomia</b> , do <b>protagonismo e da autoria</b> nas práticas de diferentes linguagens;	p.470
05	(...)podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu <b>protagonismo</b> . <b>(No item sobre os itinerários)</b>	p.472
06	<b>LINGUAGENS /COMP. ESP. 3</b> Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com <b>autonomia e colaboração, protagonismo e autoria</b> na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	p.481
07	Repete na Competência Específica 3 / Linguagens e Códigos	p.485
08	<b>CAMPO DA VIDA PESSOAL*</b> Está em questão também possibilitar vivências significativas de <b>práticas colaborativas</b> em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais e aprender, na articulação com outras áreas, campos e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações e o uso desses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, para fomentar o <b>protagonismo juvenil</b> de forma contextualizada.	p.494
09	<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL*</b> Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de <b>transformação social</b> por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior <b>protagonismo</b> por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política.	p.497
110	<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA*</b>	p.503

	Trata-se também de fomentar experiências significativas e contextualizadas de exercício do <b>protagonismo juvenil</b> , por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e <b>escolhas pessoais</b> dos jovens	
111	<p><b>CIÊNCIAS HUMANAS/APRENDER A INDAGAR</b>                  (...)desenvolvimento da <b>autonomia</b> dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos.                  Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do <b>protagonismo juvenil</b> e para a construção de uma atitude ética pelos jovens(...).</p>	p.549
112	<p><b>CIÊNCIAS HUMANAS/ COMP.1</b>                  Pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/ barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e <b>operacionalizar</b> conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, <b>resolver problemas</b> e, especialmente, favorecer o <b>protagonismo</b> necessário tanto em nível individual como coletivo.</p>	p.559
113	<p><b>Habilidade / CIÊNCIAS HUMANAS</b>                  (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as 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 conhecimentos, <b>resolver problemas</b> e exercer <b>protagonismo e autoria</b> na vida pessoal e coletiva</p>	P.560
114	<p><b>CIÊNCIAS HUMANAS/COMP. 2</b>                  (...) toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e <b>para o protagonismo juvenil</b></p>	p.561

Fonte: Levantamento realizado pelas autoras (2021) a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

As proposições argumentativas que giram em torno do protagonismo juvenil são de: construção do projeto de vida, autonomia pessoal, escolhas pessoais, itinerários formativos, autoria na vida pessoal e coletiva, resolução de problemas. Vale destacar que nosso objetivo aqui não é discutir se a proposição em torno do protagonismo juvenil é certa ou errada, pois a busca é “[...] tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia” (LOPES, 2015, p. 451); daí a procura pela compreensão de quais significados atribuídos na BNCC uma vez que traz a proposta como inovadora e aquela que pretensamente solucionará os problemas do ensino médio.

De acordo com Santos e Martins (2021), políticas que destacam o protagonismo juvenil não podem ser consideradas inovadoras, uma vez que, internacionalmente, o termo protagonismo tem origem quando a Organização das Nações Unidas (ONU) batizou o ano de 1985 como Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz. Esse momento colaborou para a construção do discurso sobre protagonismo juvenil que surgiria nos próximos documentos orientadores de organizações internacionais.

No Brasil, desde os anos 20 do século passado, fala-se na participação ativa de alunos e pais nas escolas. Na década de 1960, o discurso era do fortalecimento dos grêmios estudantis e conselhos escolares. Mas, o termo protagonismo data dos anos 1990 quando vários documentos orientadores foram publicados apresentando discurso que enaltecia a participação dos jovens como base para a democracia, e assim tornar a escola um espaço de maior interesse para o jovem (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

No Brasil, instituições como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Odebrecht foram defensores dessa bandeira, o que mostra o interesse empresarial nesse discurso (SANTOS; MARTINS; 2021). Neste sentido, refletimos: qual o interesse dessas agências nessas questões? O que elas ganham com isso?

Destacamos que esse interesse do privado no público não é recente. A organização da sociedade civil Todos Pela Educação, por exemplo, é constituída por fundações e institutos que têm como projeto articular ações que visam uma pretensa educação de qualidade para todos, também pautada em uma proposta de



padronização e controle. Este mesmo grupo faz parte do grupo não governamental Movimento pela Base, fundado em 2013, com o propósito de construir e implantar uma BNCC brasileira. Esse grupo teve papel importante desde o início da construção de proposta da Base assim como nos processos desencadeados para a sua implementação nos estados e municípios brasileiros.

Durante a reforma do ensino médio houve mais uma vez a participação de grupos da iniciativa privada. Em 2016, o MEC divulga a 2ª versão da BNCC a partir das contribuições da consulta pública. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) levam este documento aos seminários estaduais, mas com a concepção de educação básica fragmentada, pois o ensino médio é retirado em atendimento à reforma do ensino médio (anterior Medida Provisória 746/2016).

Essa ruptura é vista com muitos questionamentos, pois coloca em dúvida o entendimento de educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, proposto no art. 21, I, da lei 9394/1996, como se as etapas seguissem de maneira autônoma umas das outras. Além disso, essa reforma do ensino médio já antecipa premissas que ainda poderiam ser discutidas na construção da BNCC ensino médio, como destacado por Paula (2020, p. 61):

A BNCC/EM foi completamente impactada pela Reforma do Ensino Médio, perpetrada pela Medida Provisória 746/2016 do então presidente Michel Temer, questionada por Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 27 por inconstitucionalidade formal e vícios materiais, entretanto, não tendo sido julgadas pelo Supremo Tribunal Federal antes de sua conversão na Lei nº 13.415/2017 pelas casas legislativas.

Esse aspecto autoritário também é analisado por Paglia (2019) que reitera que a MP, à época, era apoiada pelo Grupo Civita<sup>3</sup> e pelo Instituto Ayrton Senn<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> O extinto grupo constituía empresas de mídia no Brasil, que trabalhava no mercado da editoração com títulos como Veja, Quatro Rodas e Exame. Também fazia parte do grupo a Abril Educação. “A Abril Educação surgiu em 2007, como um braço do Grupo, mas passou a atuar separadamente da Abril Mídia a partir de 2010, quando ocorreu uma reorganização societária. A decisão teve o intuito de unir as editoras Ática e Scipione, o Sistema SER de ensino e todos os “ativos relacionados aos negócios da educação” para “explorar o potencial” desse segmento.” Disponível em:

organizações educacionais empresariais que desde 2013 também acompanhavam as discussões sobre o novo documento com profundo interesse. Assim, observamos que a iniciativa privada se faz presente em diferentes momentos da construção da política, reiterando e apoiando o projeto imposto.

Retomando ao debate da formação do jovem protagonista, segundo Santos e Martins (2021), as Diretrizes Curriculares do ensino médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000) já enfatizavam a concepção de jovens autônomos, focados na resolução de problemas da sociedade e individualmente.

O debate sobre o tema também acompanhou o início da apresentação desse discurso nas políticas brasileiras. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) fazem uma reflexão sobre a presença desse protagonismo. Os autores entendem que as transformações que ocorreram no mundo em torno do trabalho, tecnologia e vida social geraram o que chamamos de sociedades pós-modernas e acabou interferindo na vida dos jovens “[...] criando novas formas de ser, viver e consumir” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

Além disso, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) identificaram que se criava a concepção de que o protagonismo era visto como meio para resolução dos problemas sociais voltados aos adolescentes e jovens. Porém, também já emergia o debate de que:

[...] a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o **protagonismo dos jovens/alunos** é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como **participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania**. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE; 2004, p. 413, grifo nosso).

---

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT05-3555.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

<sup>4</sup> Organização parceira da OCDE, Itaú, Instituto Gerdau, entre outras empresas, o Instituto apresenta como missão produzir conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Desta forma, entendemos ser razoável compreender os significados de cidadania, identidade, autonomia tão presentes nos dias de hoje, quais as interpretações atribuídas, se permitem a presença do imprevisível, do novo como fatores que agregam a essas interpretações.

Não podemos perder de vista que esse discurso desde o início já se constrói regido pelo ensino de competências; logo, com a proposta de desenvolver a formação de jovens autônomos e responsáveis, pautada nas premissas do saber fazer, uma vez que esse projeto já se anunciava nos PCNs (BRASIL, 2000), assim como também se sustenta na atual política, pois o termo aparece cinco (05) vezes, relacionado ao texto de competência, como podemos perceber nos itens 6, 7, 11, 12, 13, 14 do quadro acima, além de compor uma das competências gerais básicas.

Os significantes “projeto de vida”, “escolha”, “itinerários formativos”, “autonomia” aparecem mais de uma vez e estão vinculados ao protagonismo nos itens 1, 2, 3, 5 e 10 como foi apresentado na tabela acima. A dimensão projeto de vida que tem por finalidade auxiliar o jovem na sua trajetória pessoal e profissional se apresenta na competência geral 06 da base vinculado ao exercício da cidadania, de forma autônoma.

Nessa perspectiva, Costa e Lopes (2018, p. 311) apontam que “[...] os contextos da escola, do trabalho e da continuidade da vida estão inscritos como promessas a serem concretizadas ou realizadas à aquisição do conhecimento”, quando entendemos que isso faz parte de uma seara incerta envolta também por disputas sociais e pessoais que agem nesse viés.

Questionamos, a priori, esse modelo, uma vez que projeto de vida ao mesmo tempo que é individual, é também um projeto que se constrói socialmente. Logo, defini-lo aos moldes de competências e habilidades pré-estabelecidas em fase ainda inicial de formação e restringir suas possibilidades, configura como ensaio de controle do projeto de vida dos jovens (LOPES, 2019)

Além disso, o fator prático é muito presente no discurso apresentado a partir da expressão “resolver problemas” e “operacionalizar” que em geral são significados em espaços de performatividade, que segundo Lyotard (1984 *apud* BALL, 2014, p. 38) é “[...] um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas

sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação”.

Desta forma, entendemos que são produções discursivas que se propõem a remodelar a partir de uma cultura que promove “[...] a autorresponsabilidade” de uma juventude que também deve ser empreendedora, buscando superar desafios, ou seja, “nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos” (BALL, 2014, p. 49).

### 3 Protagonismo juvenil e projeto de vida: reflexões e sentidos

Apesar da atual legislação do ensino médio trazer os temas protagonismo juvenil e projeto de vida como eixos fundamentais à formação do cidadão, há ainda lacunas a respeito da compreensão desses temas. Observamos na análise apresentada no item anterior que o protagonismo está associado à construção do projeto de vida, autonomia pessoal, escolhas pessoais, itinerários formativos, autoria na vida pessoal e coletiva, resolução de problemas.

Na tentativa de compreendermos esses termos, buscamos referências bibliográficas que discutissem o tema na tentativa de perceber se há diálogo entre o que esses pesquisadores apontam e o que a BNCC propõe. Qual a compreensão teórico-científica sobre projeto de vida? O que é ser um jovem protagonista, autônomo, produzindo seu projeto de vida

Silva e Danza (2022) realizaram um estudo relacionando projeto de vida e identidade e suas implicações na educação, a partir da perspectiva adotada pelo Centro de Estudos sobre a Adolescência na Universidade de Stanford (Estados Unidos). Partimos desse debate, no esforço de compreendermos mais profundamente o que vem a ser projeto de vida. Assim podemos relacioná-lo à metodologia proposta na BNCC ensino médio.

Segundo Silva e Danza (2022), os marcos legais Novo ensino médio (BRASIL, 2017) e BNCC ensino médio (BRASIL, 2018) não fundamentam nem teoricamente ou metodologicamente os profissionais da educação sobre projeto de

vida. Para os pesquisadores, o projeto de vida é construído em uma instância psíquica e é necessário entender sua gênese para propor então sua construção.

Primeiramente, é necessário entender o conceito de identidade que surge vinculado em diversos estudos sobre projeto de vida. Os autores apontam inicialmente estudos de identidade embasado em James Marcia (1966) que resume o preparo da identidade a partir de duas possibilidades: “[...] o estabelecimento de **compromissos** com determinados domínios de conteúdos (carreira, religião, sexualidade, ideologia, política e relacionamentos) que constituirão a representação de si, e a **exploração** ativa de alternativas a tais domínios” (SILVA; DANZA, 2022, p. 05).

Outra perspectiva teórica apresentada pelos autores é a identidade narrativa Mcadams (2018 *apud* SILVA; DANZA, 2022) que vincula identidade a elementos, como valores, funções sociais e como essas questões se desenvolvem ao longo da vida (SILVA; DANZA, 2022).

Observamos, com essa discussão inicial, que a própria compreensão sobre identidade já se apresenta de maneira bastante complexa, envolvendo diferentes elementos ao longo da vida. Nesse estudo apresentado por Silva e Danza (2022) há conteúdos diretamente ligados à formação da identidade, como **moralidade, justiça, honestidade, solidariedade** e ainda acrescentam que o projeto de vida é a manifestação da identidade, pois o que ele vislumbra para o futuro seria fruto dos valores apreendidos até então.

Os estudos de identidade e projeto de vida indicam tratar-se de construções que supõem consistência e certa estabilidade temporal, mas que tanto seus modos de organização quanto os conteúdos podem ser alterados ao longo do tempo, o que indica caráter dinâmico e aberto. Isso aponta para a necessidade de que os jovens possam, para além de definir um projeto de vida ao final do ensino médio, construir conhecimentos, habilidades e competências que os tornem capazes de construir e reconstruir seus projetos de vida ao longo da vida com autonomia e de lidar com imprevistos, incertezas e mudanças (SILVA; DANZA, p. 13)

Neste debate, ponderamos se o que falta a essa juventude tão plural é essa mesma estabilidade necessária à construção do projeto de vida. Consideramos que

seja pertinente discutir não só projeto de vida, mas projetos de vida, pois assim como Lopes e Macedo (2011, p. 209), se entendemos “O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações[...]”; então como falar em um modelo de projeto a ser construído e seguido?

14

Acreditamos que sejam mais emergenciais para essa mesma juventude, buscar soluções para as necessidades mais urgentes do hoje e que podem repercutir no amanhã. O contexto socioeconômico, por exemplo, é fator que pode influenciar na realização desses projetos. Aponta-se para a autonomia como se após a escola, o jovem por si só conseguirá ultrapassar os obstáculos para a realização de seu projeto de vida sem considerar o seu contexto familiar, quando sabemos que as famílias mais vulneráveis necessitam de uma fonte de renda para o sustenta diário.

A legislação educacional brasileira vigente (Lei 13.415/2017) (BRASIL, 2017) propõe o projeto partindo do desenvolvimento do jovem protagonista atrelado a um currículo flexível que permite aos jovens definir o caminho formativo que desejam seguir.

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), já em 2004, buscavam compreender mais concretamente o que viria a ser protagonismo. A alegação sobre a participação ativa dos estudantes na própria aprendizagem, no Brasil, remonta os anos 20 e 30 do século passado, e está relacionada ao discurso de Dewey que foi utilizado por vários teóricos da educação. Esse discurso participativo foi crescendo e posteriormente denominado “protagonismo”.

É impossível, segundo Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) entender “protagonismo dos jovens” sem considerar os fenômenos contemporâneos que atingiram a sociedade do século XX e XXI gerando a sociedade “pós-moderna”. Os autores se referem às mudanças do mundo do trabalho, ao avanço do poder capital e à explosão do desenvolvimento científico e tecnológico que contribuíram para “criar novas maneiras de ser, viver e consumir” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413). É um novo cidadão que se configura e nesse caminho, o protagonismo se apresenta como meio promissor para construção desse cidadão engajado.

No levantamento bibliográfico realizado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) ficou evidente que o termo “protagonismo” é passível de várias significações e que em geral está vinculado a outros termos, como “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”, o que remonta a uma aproximação direta com a pesquisa realizada na BNCC (BRASIL, 2018). Além disso, destacamos que no levantamento feito por Silva e Danza (2022) os pesquisadores identificaram estreita relação de projeto de vida com construção da identidade e autonomia.

Desta forma, pensamos que diante da complexidade dos possíveis sentidos que podem ser atribuídos a identidade, é preciso entender que as possibilidades em se formar um cidadão protagonista são da mesma forma as mais complexas. Nos causam estranhamentos então pensar protagonismo/identidade como em um modelo a seguir. Seria possível?

A tentativa de operar com o protagonismo como se propõe no/para o ensino médio apresenta a intenção da homogeneização cultural entre os jovens, ignorando características particulares e de condições de vida que podem ser identificadas entre os jovens, “juventudes e adolescências” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Lopes (2019) caminha na discussão refletindo que a BNCC ensino médio propõe a flexibilização curricular como meio de promover diferentes organizações curriculares que servirão à construção do projeto de vida dos jovens. A autora aponta, entre outros questionamentos, que essa proposta não é recente e que remonta de debates dos anos 1990 quando documentos orientadores foram publicados apresentando discurso que enaltecia a participação dos jovens como base para a democracia. Além disso, chama atenção para as realidades escolares pelo nosso país, como em pequenas escolas, situadas em pequenos municípios que ficarão limitadas às condições físicas e de recursos humanos no momento de pensar seus itinerários.

Outro aspecto destacado por Lopes (2019) é que as orientações em torno dos itinerários são vagas e deixam em aberto possibilidades de instituições privadas ofertarem os itinerários formativos, situação que já vem se concretizando no país<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup><https://20www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/> Acesso em: 16 de maio 2022.

Situações assim precarizam a profissão docente e reafirmam discursos de que a escola pública não é capaz de oferecer uma educação de qualidade.

As reflexões feitas por Lopes (2019) coadunam com o debate realizado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) no sentido de que há tentativas de homogeneização do que é ser protagonista, com uma proposta de caráter individualista, focando no viés da eficiência, olhando para o que está fora dos jovens, descartando suas subjetividades.

Lopes (2019) ainda questiona sobre como seria possível antecipar/prever projetos de vida, como algo que se planeja e executa sem considerar elementos externos que podem interferir nesse caminho. Para a autora, essas questões externas são mais urgentes, pensamento este com o qual dialogamos perfeitamente.

Nesse debate, identificamos na leitura de Oliveira e Oliveira (2017) uma concepção de protagonismo que aponta para a construção política dos estudantes gerada por demandas específicas a partir de ocupações de escolas no ano de 2015, nos estados de Goiás (devido à implantação de organizações Sociais), e em São Paulo (devido ao programa de Reorganização Escolar apresentado pelo governo Geraldo Alckmin):

Tais demandas geraram/geram reivindicações diversas, situações em que os **sujeitos envolvidos vão se constituindo em processos articulatórios de negociação**, de **identificação**, marcados pela **contingência**, tentando fixar determinados sentidos (dentre outros) de qualidade de educação, **não definidos a priori** (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 186, grifo nosso).

Destacamos nessa questão um protagonismo que emerge a partir da identificação dos próprios sujeitos com as demandas que foram se apresentando, e os próprios sujeitos envolvidos foram dando voz às suas intenções. Assim, falamos da construção de projetos que foram se construindo a partir de negociações. Importante ressaltar, neste contexto, que essas negociações buscam sentidos para os sujeitos envolvidos, mas estes não foram definidos, a priori, o que nos remete a estudos de Lopes e Macedo (2011), que “Decidir as demandas que ganham força e defini-las como centrais é o que constitui os sujeitos como tal, permitindo-lhes se



identificar uns com os outros” (LOPES; MACEDO, p. 2011, p. 229). É/foi um anseio comum que promove/promoveu esse protagonismo.

#### 4 Considerações finais

Nos limites deste artigo e cientes da ampla discussão que ainda pode seguir, percebemos que debater protagonismo juvenil/projeto de vida é complexo e exige uma busca pelo entendimento do que as políticas tratam por esses termos. Entendemos que não compreender e/ou não discutir tais termos poderia provocar caminhos sem sentidos nas escolas pelo país.

A partir da pesquisa e análise de como esses conceitos são apresentados no texto da BNCC ensino médio fica claro o entendimento de que protagonismo juvenil e projeto de vida estão ligados à ideia de tornar o jovem responsável, autônomo, participativo e eficiente, supostamente preparado para atender às necessidades dos mercados de trabalho.

Essa proposta esvazia uma discussão complexa sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, de maneira muito restrita, desconsiderando os inesperados da vida e colocando no jovem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Apontamos que há outros caminhos que podem emergir nesse debate no sentido de entender protagonismo permitindo que haja uma identificação do outro, acolhendo as diferenças existentes entre os grupos e promovendo momentos de negociação, o que é o inverso da BNCC que tenta implementar uma política que desconsidera a pluralidade das identidades. Nesse sentido, como serão construídos esses projetos de vida? Esses projetos serão de quem?

Entendemos que a escola precisa criar espaços de reflexão sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, sonhar e pensar no futuro; no entanto, compreendemos que os desafios atuais de nossa juventude são mais urgentes, em especial quando sabemos que famílias vulneráveis têm menos chances de apoiarem

seus filhos na escola<sup>6</sup> e acabam contando que eles trabalhem para ajudar nas despesas de casa, quando não são arrimos de família.

Assim, compreendemos ser estranho falar em protagonismo ou construção de projeto de vida quando falta o básico na mesa dos jovens. Apresentar o protagonismo e a construção do projeto como “as” saídas para o fracasso da vida do jovem é como culpar aquele que não conseguiu na vida adulta e afastar fatores sociais e econômicos que interferem diretamente nesse processo, além de desconsiderar que políticas de estado também devem ser criadas de forma a promover igualdade de possibilidades para todos.

18

## Referências

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, [2008]. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

<sup>6</sup> <https://www.scielo.br/j/er/a/pdCgb87YnG6cj8RQpMjXHkm/?lang=pt>, Acesso em 16 de mai 2022.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FERRETI, C.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória N.º 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v.38, n.139, p.385-404, abr/jun, 2017. <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. .21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 05 nov. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 31 maio 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, E. F. de A. Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no ensino médio. **HOLOS**, Natal, v. 3, p. 185–195, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5744. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5744>. Acesso em: 20 set. 2022.

PAGLIA, R. da S. C. **Base Nacional Comum Curricular**: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PAULA, A. V. de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, E. F. de A. DEMANDAS E PROTAGONISMO JUVENIL: políticas curriculares no ensino médio. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 185–195, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5744. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5744>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021 Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 10 out 2021.

SILVA, M. A. M. da; DANZA, H. C. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. **Educação em Revista** [online]. 2022, v. 38, e35845. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 05 maio 2022.

SILVA, R. R. D.; OLIVEIRA, L. M. V. de. Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico. **Rev. Bras. Polit. Adm Educ**, v. 37, n. 2, p. 1092-1111, mai/ago. 2021. Disponível em: <https://DOI10.21573/vol37n22021.107427>. Acesso em: 05 maio 2022.

---

<sup>i</sup> **Mônica Barbosa Canuto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4114-0811>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Mestra em Educação-POSEDUC/UERN, linha de pesquisa política e Gestão da Educação.

Contribuição de autoria: realização da pesquisa e escrita do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839391439106410>.

E-mail: [monicacanuto3@gmail.com](mailto:monicacanuto3@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Marcia Betania de Oliveira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7881-1565>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN; e professora orientadora.

Contribuição de autoria: orientação da pesquisa e revisão textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7370309066861491>

E-mail: [marciabetaniauern@gmail.com](mailto:marciabetaniauern@gmail.com)

---

**Como citar este artigo (ABNT):**

CANUTO, Mônica Barbosa; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, nº1, 2023.