



Protagonismo juvenil: entre a inovação educacional e a racionalidade neoliberal

*Youth protagonism: between educational
innovation and neoliberal rationality*

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto¹
Maria da Graça Nicoletti Mizukami²

Resumo

O artigo analisa como o protagonismo juvenil é mobilizado nos discursos das políticas educacionais em relação à inovação educacional e à racionalidade neoliberal. A partir de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, examina-se a trajetória do conceito e suas disputas no contexto escolar. Argumenta-se que, embora apresentado como estratégia de autonomia, o protagonismo tem sido apropriado como responsabilização individual, alinhado à lógica do “empreendedor de si”, deslocando a experiência educativa para práticas de autogestão e desempenho. O estudo mostra que o protagonismo não é capacidade natural do jovem, mas construção pedagógica que requer mediação crítica. Retomando a perspectiva freireana como prática de liberdade, conclui-se que o protagonismo só assume caráter transformador quando articulado a um projeto emancipador comprometido com ação social e formação democrática.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil; Inovação educacional; Racionalidade neoliberal; Políticas educacionais; Subjetividade juvenil.

Abstract

The article examines how youth protagonism is mobilized in educational policy discourses in relation to educational innovation and neoliberal rationality. Based on qualitative, bibliographic, and documentary research, it analyzes the concept's trajectory and its disputes within the school context. It argues that, although presented as strategy for autonomy, protagonism has been appropriated as mechanism of individual accountability aligned with the logic of the “entre-

1. claudiomendesgaliotto@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5309-9161>. lattes: <https://lattes.cnpq.br/3951877681404764>. Psicólogo, Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGEAHC - UPM) - São Paulo.

2. <https://orcid.org/0000-0002-4258-1056>. maria.mizuk@mackenzie.br. lattes: <http://lattes.cnpq.br/2121396261196481>. Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ. Professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia / CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura - PPGEAHC - UPM - São Paulo). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível C.

preneur”, shifting educational experience toward practices of self-management and performance. The study shows that protagonism is not natural capacity, but a pedagogical construction requiring mediation. Drawing on Freirean perspective of education as practice of freedom, it concludes that protagonism becomes transformative only when articulated with emancipatory project committed to social action and democratic formation.

Keywords: Youth protagonism; Educational innovation; Neoliberal rationality; Educational policies; Youth subjectivity.

Introdução

Nas últimas décadas, observa-se a consolidação de um conjunto de discursos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras, frequentemente articulados a expressões como “inovação”, “metodologias ativas”, “aprendizagem significativa”, “autonomia do aluno” e “protagonismo juvenil”. Esses discursos, embora não necessariamente explícitos nos documentos oficiais, atravessam e fundamentam diretrizes como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a própria reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Em geral, são apresentados como respostas à urgência de melhorar a qualidade da educação, despertar o interesse dos alunos e preparar os jovens para os desafios do século XXI (Brasil, 2009; 2018; 2017).

Nesse contexto, o protagonismo juvenil, foco deste estudo, é apresentado como uma competência a ser desenvolvida, reposicionando o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

Como solução para as complexas demandas dos sistemas educacionais contemporâneos, a ideia de “inovação educacional” desperta um fascínio que pode revelar uma característica enganadora, pois muitas vezes não encoraja uma análise das implicações pedagógicas no interior da escola. A incorporação de práticas inovadoras muitas vezes ligadas à tecnologia e ao fetiche de “fazer diferente” podem até mesmo ocultar as relações sociais que as constituem em sua essência (Campos e Blikstein, 2019; Lima, 2019).

É nesse cenário que o protagonismo juvenil ganha centralidade nos discursos sobre inovação, tornando-se uma expressão recorrente das políticas e práticas educacionais. Entretanto, ele não surgiu originalmente apenas no campo educacional. Desde meados da década de 1990, começou a circular em programas partidários, na mídia, em organizações não governamentais (ONGs) e em encontros e congressos de educação, numa tentativa de subverter a imagem da juventude apática desde o enfraquecimento do movimento estudantil (Souza, 2006).

Dessa forma, o protagonismo emergiu como um discurso capaz de suscitar no jovem o desejo de “sentir-se útil”, valorizando o indivíduo que se propõe a “fazer

coisas”, em consonância com as novas formas de política e de cidadania baseadas em uma racionalidade do mercado (Souza, 2006).

No âmbito das políticas públicas, o protagonismo juvenil ganhou destaque em documentos como o Projeto de Lei nº 4.530/2004, que propôs o Plano Nacional de Juventude, e na Portaria nº 879/2001 do Ministério da Previdência e Assistência Social, que estabeleceu diretrizes para o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Brasil, 2001; 2004). Já na educação, o termo foi gradualmente incorporado ao vocabulário pedagógico a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução CEB/CNE nº 3/1998, (Brasil, 1998). Embora não aparecesse explicitamente no texto de 1998, discussões posteriores levaram à sua adoção como eixo central das revisões de 2006, consolidando o protagonismo juvenil como uma das bases orientadoras para o Ensino Médio (Souza, 2006).

No final dos anos 2000, a noção de protagonismo juvenil passou a integrar oficialmente o discurso da inovação educacional, especialmente com a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009 do Ministério da Educação (Brasil, 2009). O programa propunha a reestruturação curricular do Ensino Médio, estimulando práticas que privilegiassem o desenvolvimento do protagonismo juvenil como um de seus Campos de Integração Curricular, (Júnior, 2013; Simões e Cabral, 2010). Posteriormente, esse mesmo discurso seria amplificado nas políticas de 2016 e 2017, com a reforma do Ensino Médio e a consolidação da BNCC, quando o protagonismo se estabeleceu como um valor pedagógico associado à autonomia do estudante (Andrade, 2024).

Esse percurso evidencia que o protagonismo juvenil, antes de se tornar um conceito incorporado pelo âmbito educacional, é um enunciado histórico e político, produzido na intersecção entre preocupações sociais e econômicas. Nesse ponto Silva (2022), explica que, embora a BNCC, incorpore bandeiras historicamente associadas às lutas juvenis, esses elementos aparecem justapostos a uma lógica centrada na escolha individual, que o autor denomina de “customização curricular”, desconsiderando as condições concretas que limitam ou possibilitam essas escolhas, transferindo ao estudante a responsabilidade exclusiva por seu percurso formativo.

No mesmo sentido, pesquisas recentes (Quadros e Krawczyk, 2024; Botler e Nascimento, 2024; Motta e Pires, 2024; Silva e Cavalcante, 2023; Silva *et al.* 2023; Cavalcanti, 2023; Tonieto *et al.*, 2023), têm evidenciado a crescente influência da racionalidade neoliberal na formação das subjetividades juvenis, sustentada por narrativas que promovem uma concepção de jovem como “empresário de si”, moldado para se adaptar às exigências de um mercado de trabalho flexível e competitivo.

A articulação entre esse sujeito empresarial e o processo de mercantilização da educação se concretiza no que Tello (2013) denomina como neoliberalismo pedagógico. Trata-se de um movimento global que tem conduzido, de maneira imprudente, à renúncia de competências fundamentais à vida democrática, especialmente aquelas desenvolvidas por meio das artes e humanidades, ao mesmo tempo em que intensifica o processo de privatização e precarização da escola pública (Fávero *et al.*, 2020).

Associar o protagonismo juvenil à inovação educacional, à capacidade do jovem de “sentir-se útil”, “fazer coisas” e exercer autonomia na construção de seu projeto de vida exige, antes de tudo, uma análise crítica e histórica de sua matriz discursiva. É necessário compreender as condições que tornaram possível o surgimento e a difusão desse enunciado, para que a ação do jovem protagonista não se converta em mera encenação (Souza, 2009), reforçando mecanismos de responsabilização individual.

Essa problematização fundamenta e justifica a presente pesquisa, cujo objetivo é analisar como o protagonismo juvenil é mobilizado em discursos das políticas educacionais recentes, articulando-o às noções de inovação educacional e racionalidade neoliberal.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. O *corpus* analítico inclui documentos oficiais das políticas educacionais brasileiras produzidos entre 1998 e 2024, bem como literatura acadêmica nacional e internacional sobre protagonismo juvenil, inovação educacional e racionalidade neoliberal. A análise segue uma abordagem crítico-discursiva, buscando identificar como os termos “protagonismo”, “autonomia”, “flexibilidade” e “inovação” são mobilizados nos discursos que estruturam o Ensino Médio e suas reformas. O foco principal recai exclusivamente na dimensão discursiva das políticas educacionais e da literatura especializada.

O protagonismo juvenil nas políticas públicas e programas educacionais

A partir dos anos 1980 a juventude passou a figurar mais diretamente na agenda política internacional vinculada aos desafios para o desenvolvimento econômico e social, especialmente em países pobres ou em desenvolvimento. Nesse contexto, a noção de protagonismo juvenil emergiu como categoria mobilizadora de políticas públicas e projetos sociais, servindo tanto à idealização da juventude como agente de transformação, quanto à responsabilização dos jovens por sua inserção social (Motta e Pires, 2024).

Este período é marcado pelo início da afirmação da cidadania infanto-adolescente caracterizada como uma “Era de Direitos”, especialmente balizada por um conjunto

de marcos regulatórios que garantem paridade de direitos entre adultos e a população infanto-adolescente e, portanto, suas cidadanias (Botler e Nascimento, 2024).

Exemplos dessa regulação no âmbito nacional incluem a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (Brasil, 1990). No âmbito internacional a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 (ONU, 1989); todos incluindo as demandas das crianças e dos adolescentes como normas. Nessa lógica, o livre exercício da participação nas estruturas decisórias seria capaz de influenciar as tomadas de decisões dos jovens, e nesse sentido, caracterizando-se como uma prática de protagonismo (Botler e Nascimento, 2024).

Como afirmam Santos e Martins (2021), o ano de 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz, constituindo-se assim como marco para a produção de um discurso sobre protagonismo juvenil presente na maioria das políticas de integração propostas pelos organismos internacionais no período de 1985-2005.

No Brasil, nos anos 1990, o enunciado protagonismo juvenil foi incorporado, primeiramente, pela Fundação Odebrecht, depois pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC) e, aos poucos, foi se consolidando como predominante em organizações do terceiro setor e documentos governamentais (Santos e Martins, 2021).

Na década seguinte, em 2003, surge no Brasil a primeira Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude (CEJUVENT). Essa comissão teve um papel importante na elaboração de documentos que serviam como base para a elaboração de marcos legais voltados para jovens (Silva *et al.*, 2023).

Um ano depois, em 2004, foi desenvolvida a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) que se vinculou à Secretaria Geral da Presidência da República e tinha a finalidade de apoiar políticas públicas voltadas para os jovens. Logo em seguida, em 2005, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), que tinha por objetivo solicitar diretamente ao poder executivo a efetivação de políticas públicas da juventude (Silva *et al.*, 2023; Brasil, 2013).

Esse movimento foi se intensificando e a Emenda Constitucional n.65, de 13 de julho de 2010, consolidou a juventude como um foco de prioridade absoluta na produção de políticas públicas, ao incluir o termo “jovem” no artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988), dispendo da necessidade de formulação do Estatuto da Juventude de 2013 e do Plano Nacional da Juventude, resultado de grande mobilização juvenil, organizações e instituições que já trabalhavam esse público (Santos, 2020).

Todas essas normas e políticas públicas destinadas aos jovens permitem compreender as representações sociais atribuídas a estes grupos ao longo do tempo. Souza (2009) afirma que o relativo consenso sobre o tema da juventude e a necessidade da implantação de políticas públicas para o setor não decorre unicamente da influência dos organismos financeiros sobre os países subdesenvolvidos.

Trata-se, além disso, de acordo com o autor citado, de um discurso que tem sido compartilhado, produzido e reproduzido, por órgãos governamentais, ONGs, empresários e vários membros da universidade, estabelecendo um consenso pelo discurso e apoiando-se num quadro explicativo da sociedade.

Nesse contexto, observa-se o crescimento de demandas e ações específicas para essa população, não só por parte de organismos estatais, mas de ONGs, projetos sociais e organismos internacionais multilaterais (Motta e Pires, 2024).

Como efeito, todo esse discurso sobre a participação ativa da juventude, estende-se por diversos âmbitos institucionais e chega de maneira contundente à escola. Nesse sentido, as reformas realizadas no âmbito educacional passam a incorporar um discurso em defesa do protagonismo e de uma mobilização subjetiva dos jovens, procurando fazê-los acreditar que seus destinos foram resultados de suas escolhas (Quadros e Krawczyk, 2024).

Logo após o golpe parlamentar, Quadros e Krawczyk (2024), destacam que Michel Temer publicou por medida provisória uma reforma com ampla participação das entidades empresariais – com destaque para o Todos pela Educação (TPE) e o Instituto Unibanco (IU)¹, em caráter de extrema urgência, algo que nunca tinha sido aplicado em regimes democráticos para aprovação de uma reforma educacional.

A MP746/2016 (Brasil, 2016), que posteriormente foi transformada na Lei 13.145 de 2017 (Brasil, 2017) foi então referendada publicamente por organizações empresariais que atuam na educação e parlamentares aliados que argumentaram durante as audiências públicas que o debate em torno da reforma ideal para o ensino médio já teria mais de cinco anos no congresso, fazendo referência ao PL6840/2013 (Quadros e Krawczyk, 2024).

Logo na exposição de motivos da MP746/2016, Quadros e Krawczyk (2024), explicam que a reforma curricular se justificou como se os problemas do ensino médio fossem “reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (Brasil, 2016, p. 10).

A verdade é que a necessidade de protagonismo juvenil por meio da flexibilização curricular, surgiu como um dos principais argumentos em defesa da reforma. Embora o texto original da MP746/216 não o mencionasse diretamente, ele foi incorporado

tanto em documentos oficiais, quanto em discursos de representantes do empresariado, que afirmavam que a flexibilização seria fundamental para responder às demandas da sociedade contemporânea e que a necessidade de autoria e protagonismo dos jovens eram decorrentes da forma pela qual essa mesma sociedade se apresenta para nós (Quadros e Krawczyk, 2024).

A reforma do Ensino Médio brasileiro trouxe, portanto, um conjunto significativo de mudanças para a estrutura dessa etapa da educação básica. Grande parte dessas alterações foi incorporada à BNCC, que orienta a diversificação dos arranjos curriculares a serem desenvolvidos na escolarização juvenil. Dessa maneira, o protagonismo juvenil foi estabelecido como um de seus princípios basilares, assim como a valorização de uma noção ampliada de juventude como interlocutores legítimos na construção de seus projetos de vida. Os pressupostos teóricos que fundamentam a BNCC são o desenvolvimento de competências e o foco na educação integral (Silva, 2022).

De acordo com o estabelecido na BNCC, essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil ao apostar na capacidade de escolha dos estudantes, atendendo sua multiplicidade de interesses, o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional (Silva, 2022; Brasil, 2018). Em outras palavras, transfere-se aos jovens a responsabilidade principal pelo próprio processo formativo, configurando o que Silva (2022) denomina de “customização curricular”, na qual os estudantes devem construir seus percursos educacionais individualizados a partir de itinerários pré-estabelecidos.

A questão envolve, para Silva (2022), os riscos de uma leitura superficial e acrítica, em que poderíamos ficar relativamente satisfeitos com a BNCC, já que ela toma como ponto de partida bandeiras históricas das lutas dos movimentos juvenis, tais como: “juventude como um conceito plural”, “protagonismo juvenil”, “projetos de vida”, “competências cognitivas e socioemocionais”. No entanto, o autor constata que, esses elementos aparecem justapostos a uma lógica de flexibilidade curricular centrada na capacidade de escolha individual dos estudantes, ignorando as condições concretas que limitam ou favorecem tais escolhas.

Nesse sentido, a ênfase no protagonismo juvenil e nos projetos de vida ficaram mais evidentes na exaltação da possibilidade de escolha entre os itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei nº13.415/17 (Santos e Martins, 2021).

Para tratar com mais detalhes dessa questão, Quadros e Krawczyk (2024), afirmam que nos documentos oficiais da reforma e do empresariado, o Novo Ensino Médio proporcionaria protagonismo, ao oferecer a possibilidade de escolhas de itinerários formativos. Entretanto, como ressaltam os autores, essa promessa nem sempre se concretiza como alternativa real para os estudantes, uma vez que a própria legislação admite que os itinerários: “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes

arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, [s. p.]).

Diante desse percurso, percebe-se que o protagonismo juvenil foi sendo gradualmente incorporado às políticas públicas e aos programas educacionais, muitas vezes como resposta às demandas sociais e aos desafios contemporâneos da juventude. No entanto, embora o termo se consolide como diretriz normativa, observa-se uma contradição entre o discurso institucional e a realidade concreta vivida nas escolas que limita as possibilidades de escolha. A seguir, discutem-se as disputas conceituais em torno do protagonismo juvenil e suas apropriações pela lógica neoliberal.

Disputas conceituais e apropriações do protagonismo juvenil

Essa reflexão nos leva às disputas conceituais acerca do protagonismo juvenil e sua apropriação no contexto escolar. Como bem nos aponta Stamato (2008), a palavra protagonista, derivada do grego *protagnistés*, é polissêmica e de ampla utilização no senso comum, associando-se ao ator principal no teatro grego, que ocupa papel central em um acontecimento e que, com sua atuação, define os rumos da história.

No entanto, Stamato (2008) problematiza a atuação juvenil, para além do estabelecido na lógica do senso comum, enfatizando que ela não ocorre por si, ou seja, não ocorre de forma espontânea, natural e em função apenas do ingresso na juventude. A autora afirma que esta atuação resulta de um processo, por meio do qual o jovem se torne capaz de ser um ator social que questione, que intervenha consciente e criticamente em sua vida e na sociedade.

Ampliando mais essa questão, Ferretti *et al.* (2004), acrescentam que é praticamente impossível compreender de forma única o termo “protagonismo dos jovens/alunos”, tal como proposto pelos documentos das reformas do Ensino Médio e em parte da literatura especializada. Diversos autores, pioneiros nos estudos do protagonismo, como Costa (2001); Barrientos e Lascano (2000); Konterlink (2003); Ezcámez e Gil (2003); Novaes (2000), ora vinculam o protagonismo à formação para a cidadania, ora discutem a questão da responsabilidade, ou ainda, relacionam protagonismo como “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, associando essas expressões à “socialização para a cidadania”.

Dentre esses autores, Antônio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e um dos responsáveis pela redação do ECA, foi um dos principais nomes brasileiros quando se trata de protagonismo juvenil e sua relação com a educação. Para esse autor,

o protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras

de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Costa, 2001, p. 9).

Nesse sentido, Ferretti *et al.* (2004) concluem que é a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” que constituem o cimento semântico capaz de unificar as diferentes expressões utilizadas por diversos estudiosos para nomear e discutir o envolvimento dos jovens em seus contextos escolares, sociais e políticos.

Percebe-se que o protagonismo juvenil seria então um processo necessário de preparação dos jovens para as diversas situações vivenciadas em sociedade, para que cada decisão esteja baseada em valores constituídos e apreendidos como *ethos* para uma vida democrática (Tonieto *et al.*, 2023).

Isso nos indica outra articulação conceitual. Pois, se o protagonismo visa a preparação dos jovens para uma vida mais democrática, é necessário considerar em que fenômenos contemporâneos essa mesma concepção de protagonismo está imbricada. Dessa forma, ainda segundo Ferretti *et al.* (2004), esses fenômenos se expressam nas transformações que caracterizam as chamadas sociedades pós-modernas ou pós-industriais, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX e se consolidaram no século XXI, marcadas, sobretudo, pelas profundas mudanças no mundo do trabalho estruturado sob a lógica do capital e pelo vertiginoso avanço das ciências e das tecnologias da informação e da comunicação.

Os desdobramentos desses fenômenos que são diversos e heterogêneos, acarretam profundas consequências nos planos da vida social, das práticas cotidianas e da constituição das subjetividades. Esses impactos se manifestam de maneira simultânea e contraditória, produzindo tanto a afirmação quanto a negação de paradigmas, valores, concepções e práticas relacionadas ao trabalho, à vida em sociedade e à educação (Ferretti *et al.*, 2004).

Nesse ponto, retoma-se o exposto no início deste artigo, isto é, a valorização de características como autonomia, iniciativa e autorresponsabilidade que convergem com as transformações políticas, sociais e econômicas intensificadas nas últimas quatro décadas, especialmente com a consolidação de uma racionalidade neoliberal (Motta e Pires, 2024). Esse processo, de acordo com os autores, tem contribuído para a constituição de um tipo específico de subjetividade juvenil: mais adaptável às instabilidades do mercado e orientada por uma visão individualista e ultraliberal de mundo.

Ou seja, os debates sobre autonomia, participação social e cidadania ativa passam a ser progressivamente incorporados pela lógica neoliberal e marcam o modo como a juventude, enquanto problema, vai sendo construída.

Esse processo de incorporação de valores neoliberais aos discursos educacionais e às políticas públicas não ocorre de forma explícita ou consciente. Pelo contrário, como argumentam Dardot e Laval (2016, p. 15), o neoliberalismo se apresenta: “[...] enquanto sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso”.

Encontra-se discussão semelhante em um artigo de Fávero *et al.* (2023) que discutem o neoliberalismo pedagógico como expressão do chamado “sujeito empresarial”. Os autores chamam atenção para as ameaças que essa lógica representa à democracia educacional. Com base em Dardot e Laval (2016), o artigo parte da seguinte questão: quais os impactos dessa nova ordem social sobre a educação básica? A partir dessa indagação, os autores concluem que a articulação entre o “sujeito empresarial”, ou “neossujeito”, e o processo de mercantilização da educação se concretiza no que Tello (2013) denomina como neoliberalismo pedagógico – um processo que, além de favorecer a perpetuação do setor privado sobre o público, pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola e da democracia educacional (Fávero *et al.*, 2023).

Uma das principais características do neoliberalismo pedagógico, conforme apontado por Fávero *et al.* (2023), está em suas matrizes curriculares, renunciando às competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e às humanidades, que justamente sofreram redução na carga horária com o Novo Ensino Médio. Se por um lado são reduzidas essas disciplinas, por outro são ampliadas as de ordem teórica e tecnológica, visando o desenvolvimento econômico, ao invés do social. Essa constatação, de acordo com os autores citados, abre espaço para a emergência de modelos educacionais que concebem a escola como uma empresa, onde os alunos assumem o papel de clientes. Nas palavras dos autores:

Dessa forma, o próprio processo de ensino se flexibiliza e pode se tornar cada vez menos exigente intelectualmente. Além disso, com atividades cognitivas cada vez mais superficiais, visa modelar o estudante para um mercado de trabalho que exige a supressão da identificação existencial com seu ofício. Esse modelo mercantil de escola permite a compreensão de que não é por acaso que a educação tem assumido esse papel diante dos anseios desse modelo econômico. A educação parece estar, como já apontado, há alguns anos na mira do setor privado e, desse ponto de vista, constitui-se no grande mercado do século XXI (Fávero *et al.*, 2023, p. 240).

Nesse sentido, ao se retomar a noção de protagonismo juvenil no Brasil como um princípio curricular que valoriza a capacidade de flexibilização, de escolha individual dos estudantes e da consequente responsabilização juvenil pelos próprios percursos,

sem considerar as realidades concretas desses jovens, percebe-se uma aproximação com essa racionalidade neoliberal, com esse neoliberalismo pedagógico.

Tal constatação leva ao discernimento de que para uma ação ser considerada de fato protagonista, é necessário reconhecer que a capacidade de escolha dos estudantes não é algo dado ou natural, mas sim uma competência que precisa ser construída pedagogicamente. Nesse sentido, protagonismo não deve ser confundido com responsabilização individual, pois exige mediação, escuta, formação crítica e a criação de condições concretas para a participação dos jovens (Andrade, 2024).

Diante dessa análise, observa-se que o protagonismo juvenil vem sendo mobilizado em projetos sociais e programas educacionais como um princípio inovador e orientador das ações voltadas à juventude. No entanto, ao mesmo tempo em que pode haver uma participação crítica dos jovens, também há riscos de sua apropriação por discursos normativos que o associam à responsabilização individual e à lógica da meritocracia.

Problematizando o conceito de inovação educacional

O século XXI herda uma longa trajetória de insatisfação com o modelo educacional vigente e de busca por alternativas capazes de responder às transformações sociais e tecnológicas em curso. No final do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, responsável pela elaboração do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors. O documento propõe uma nova compreensão da função social da escola, destacando a necessidade de desenvolver aprendizagens que transcendam o conteúdo escolarizado e contribuam para a formação integral do ser humano (Rocha, 2018).

Nesse contexto, consolidou-se uma expectativa crescente em torno da educação como instrumento privilegiado de transformação social. Acredita-se, cada vez mais, que a escola tem papel decisivo na construção de um mundo melhor (Rocha, 2018).

Entretanto, as condições concretas da vida escolar e universitária revelam tensões entre essas expectativas e as práticas efetivas. Os estudantes do início de século XXI, apresentam comportamentos e modos de aprendizagem distintos, fortemente influenciados pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Para responder a esse novo perfil discente, as instituições de ensino têm buscado incorporar recursos tecnológicos e investir na formação docente, de modo a adequar-se a essa realidade em transformação (Valente, 2018).

Paralelamente, a sociedade, em escala global, vem tentando acompanhar as rápidas e constantes mudanças promovidas pela globalização, pela economia digital e

pelas novas formas de gestão do trabalho. No campo educacional, os sistemas de ensino passaram a ser avaliados por organismos internacionais que, ao desconsiderarem a complexidade histórica e social da educação brasileira, produzem relatórios que reiteram suas fragilidades e ineficiências. Inserida nesse cenário de capitalismo neoliberal, a educação passou a ser interpretada sob uma perspectiva gerencialista e produtivista, convertendo-se em um produto mercadológico, cuja eficácia é medida por indicadores de desempenho e competitividade (Bordignon e Trevisol, 2022).

No entanto, embora a inovação pedagógica seja frequentemente anunciada como um novo paradigma e o uso das tecnologias de informação e comunicação apareça como exigência de modernização, sua simples adoção não altera, por si só, o sentido da aula nem garante práticas realmente inovadoras. Como observa Lima (2019), a presença de recursos tecnológicos não pressupõe transformações pedagógicas efetivas, podendo inclusive ocultar práticas sociais e reproduzir velhos modelos de ensino.

De modo semelhante, Campos (2019), chama a atenção para a visão utilitária da inovação, que tem colonizado os diferentes níveis e âmbitos educativos, sobretudo no contexto das avaliações de competências e do aumento de provas nacionais e internacionais. O discurso, nessa visão apontada pelo autor, diz que o “mantra” não é mais adquirir conteúdos/conhecimentos, senão o “aprender a aprender”, como se essa atividade pudesse ser realizada à margem da aquisição de conteúdos/conhecimentos.

Diante desse cenário, é preciso retomar uma pergunta fundamental: o que se entende por inovação educacional?

De acordo com Barrera (2016), “inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”. A autora destaca que a inovação é um processo contínuo, e não um acontecimento isolado; ela deve ser intencional, voltada à transformação de práticas sociais e não apenas à introdução de ferramentas ou metodologias. Nessa perspectiva, todos os agentes envolvidos na educação: professores, estudantes, famílias, escolas e organizações da sociedade civil, podem ser promotores de inovação, compreendida aqui como um fenômeno relativo à educação em sentido amplo, e não restrito à escolarização formal.

Apesar de seu potencial transformador, a ideia de inovação está envolta em um campo teórico frágil e ambíguo, frequentemente marcada por um caráter sedutor e enganador, ao sustentar o mito de que encerraria em si a solução para os complexos desafios dos sistemas educacionais (Campos, 2019). O autor propõe distinguir entre mudança e inovação, termos muitas vezes utilizados de forma indistinta, mas que designam processos diferentes. A mudança, na visão do autor, constitui o motor de determinadas transformações graduais que se manifestam nas ações cotidianas dos

sujeitos que compõem o ambiente educativo. Já a inovação implica uma ruptura em relação a práticas anteriores, isto é, um movimento que emerge de dentro para fora e que pressupõe tanto a construção coletiva quanto a iniciativa individual.

Nessa direção, Campos (2019, p. 3), compreende inovação educacional como: “a ação transformadora que aponta para a modificação de teorias e práticas pedagógicas, que gera um foco de agitação intelectual constante e que facilita a construção de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento”. Assim compreendida, a inovação não se reduz apenas à adoção de novas técnicas, mas se afirma como um processo reflexivo, ético e coletivo, capaz de ressignificar o próprio sentido da educação.

Saviani (2011) amplia essa discussão ao destacar que os métodos de ensino mantêm continuamente uma vinculação entre educação e sociedade. Para ele, o ponto de partida do ensino não seria a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas sim a prática social que, na visão do autor, é comum a professores e alunos, cada qual com seu nível de compreensão, porém ambos equacionando problemas detectados na prática social.

Essa concepção se alinha ao pensamento de Paulo Freire, que faz uma crítica ao modelo de educação bancária, em que os estudantes são vistos como mero depósitos de conhecimentos, sujeitos passivos, a serem preenchidos pelo saber exclusivo do professor. Esse tipo de educação é estabelecida na relação opressor e oprimido, condicionando os alunos àquilo que lhes é oferecido como aprendizagem e limitando a reflexão crítica da realidade (Freire, 2017).

Nas palavras de Freire (2017, p. 72): “[...] pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objetos que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra”.

De acordo com Menezes e Santiago (2014), essa concepção freireana de educação – na qual finalidades, conteúdos e ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos, contribuiu para orientar políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

A educação libertadora, vai, portanto, na contramão do modelo bancário, como bem nos aponta Menezes e Santiago (2014), e tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão.

Desta maneira, Soares e Oliveira (2020) nos apontam que a recorrência às metodologias ativas que favoreçam o protagonismo do aluno só ganha sentido e condições de implementação, quando se apropria de uma nova forma de pensar o processo pedagógico.

Definir a inovação educacional, portanto, exige ir além de sua mera dimensão técnica e reconhecer também suas implicações políticas, históricas e sociais. Como destaca Pacheco (2019), as mudanças em curso na sociedade, determinadas, por exemplo, pelas tecnologias digitais e pelos movimentos migratórios, exigem uma nova compreensão do conhecimento, do próprio processo pedagógico e do modo como se aprende em contextos diferenciados, indo além de uma perspectiva pragmática e utilitária orientada para o mercado, que pretende fazer do conhecimento um valor alinhado a regras de competição e a técnicas de mensuração.

Isso implica também, segundo Pacheco (2019), repensar a formação inicial e contínua dos professores, associando-as a um processo de transformação curricular no nível do conhecimento. A formação, afirma o autor, deveria estar mais centrada em uma pluralidade de saberes e contextos, sem perder de vista o sentido pedagógico da escola. Nesse sentido, a inovação curricular precisa problematizar não só a aprendizagem, mas também o conhecimento, sendo a capacidade de inovar do professor um dos aspectos centrais de sua formação, fundamental para as mudanças educativas e para a projeção social da escola.

Discussões

Os discursos sobre a juventude nas últimas décadas revelam que o protagonismo juvenil foi gradativamente incorporado às agendas educacionais de inovação pedagógica como uma competência essencial para os desafios do século XXI. Desde o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009, passando pela BNCC, em sua última versão de 2018 que inclui a etapa do Ensino Médio, até a reestruturação do Novo Ensino Médio, em 2024, a noção de protagonismo aparece articulada à autonomia do estudante, à flexibilização, à capacidade de realizar escolhas e à construção de um projeto de vida. Essa apropriação vincula o protagonismo à promessa de uma escola mais centrada no aluno, coerente com as diretrizes internacionais que enfatizam a formação de sujeitos flexíveis, criativos e adaptáveis às rápidas transformações do mundo contemporâneo (Motta e Pires, 2024).

Contudo, essa adesão ao discurso da inovação, embora associado a um sentido de conquista, desenvolvimento e progresso, tende a ocultar suas implicações políticas. Como argumenta Campos (2019), a inovação educacional tem se transformado em

um “mantra” de modernização, frequentemente desvinculado da reflexão sobre as condições sociais e históricas que estruturam o processo educativo. Assim, a incorporação do protagonismo como estratégia inovadora, ou mesmo de mudança, nem sempre representa uma ruptura com práticas consideradas tradicionais. Na verdade, em muitos casos, reforça uma lógica de responsabilização individual e de valorização da performance, do “fazer coisas”. O risco, portanto, é que o protagonismo se torne um ideal normativo, ou seja, um dever de ser autônomo e flexível, sem a criação de condições pedagógicas concretas que sustentem esse processo.

Nesse sentido, ao ser apropriado pelos discursos de inovação, o protagonismo juvenil pode se conformar à racionalidade neoliberal que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se restringe a um modelo econômico, mas constitui uma nova forma de governamentalidade, que modela as subjetividades e define os modos de ser e agir dos indivíduos. Na educação, essa racionalidade se manifesta no que Tello (2013) denomina de neoliberalismo pedagógico, em que a escola é submetida a critérios de eficiência, produtividade e competitividade, convertendo o estudante em gestor ou empresário de si mesmo.

Este modelo, como ressalta Fávero *et al.* (2020), abre espaço para a performance individual dos alunos e das escolas, para processos de diferenciação e hierarquias, de canalização, seleção e exclusão, representando um grande risco ao princípio democrático da educação, de caráter igual e acessível a todos

Ou ainda, como aponta Silva (2022), o protagonismo quando situado na lógica da capacidade de escolha dos estudantes e da consequente responsabilização juvenil refere-se à emergência de um “imperativo da autenticidade”, conforme definido por Byung-Chul Han (2017), que posiciona os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um contexto cada vez mais padronizador e pouco afeito a diferenças e singularidades.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil é frequentemente associado a um dispositivo de autogestão e empreendedorismo pessoal, se convertendo em “empreendedorismo juvenil”. O jovem protagonista é incentivado a “tomar as rédeas de sua própria vida”, “definir suas metas” e “ser protagonista de seu projeto de vida”, expressões que podem, aparentemente, possuírem um caráter emancipatório, porém, reproduzem a lógica da individualização e da meritocracia.

Pesquisas recentes (Motta e Pires, 2024; Quadros e Krawczyk, 2024; Silva *et al.*, 2023; Silva, 2022) demonstram que essa perspectiva reforça a desigualdade, ao desconsiderar as condições objetivas de existência dos sujeitos. O protagonismo, nesse caso, deixa de ser uma prática baseada em uma ação social coletiva para se tornar em

um mecanismo de adaptação ao mercado, no qual a capacidade de “se reinventar” e “empreender a si mesmo” é medida como competência central do aluno.

Essa racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que se apresenta como promotora de “autonomia”, opera uma despilitização da experiência juvenil. Seus modos de intervenção no espaço da escola, cada vez mais dizem respeito a produção de certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades adaptadas aos interesses do mercado, como ressaltam Dardot e Laval (2016).

Dentro desse cenário de apropriação neoliberal, é fundamental resgatar a dimensão emancipadora do protagonismo juvenil. Para tanto, é preciso compreender que ele não é um atributo individual e natural. O protagonismo, nesse sentido, deve emergir de experiências pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta e a ação social, possibilitando que os jovens se reconheçam como sujeitos históricos inseridos em contextos sociais e políticos concretos. Essa concepção se aproxima da ideia de educação como prática de liberdade de Paulo Freire (Freire, 1996), na qual o ato de aprender se vincula à capacidade de agir sobre o mundo e transformá-lo.

Isso significa compreender também a inovação educacional para além de uma atualização metodológica ou tecnológica. Ela precisa ser assimilada como um processo coletivo de criação de novas formas de relação com o conhecimento, com o outro, com a sociedade. Ou seja, a inovação pedagógica deve ser compreendida como um procedimento planejado, decidido, sistematizado e intencional, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (Lima, 2019).

Dessa forma, o protagonismo juvenil pode ser compreendido como possibilidade de transformação social quando sustentado por práticas pedagógicas e intencionais, que também sejam dialógicas e críticas, que vão além da eficiência, caminhando na direção da construção de uma escola mais justa e democrática. Nesses termos, pode ser considerado uma inovação educacional por estar, como destaca Pacheco (2019), direcionado ao futuro e no modo como apresenta o que é novo e diferente – não como uma solução universal para os problemas sociais, ou ainda como a solução contemporânea para a melhoria da sociedade na sua dimensão mais competitiva, mas como algo que atravessa o próprio processo civilizatório conduzindo a revoluções na sociedade.

Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que o protagonismo juvenil, difundido nos discursos e políticas educacionais contemporâneas, constitui um conceito ambíguo, situado entre a promessa de inovação e o risco de conformação pela racionalidade neoliberal. Desde sua incorporação aos programas e documentos

oficiais, o protagonismo vem sendo apresentado como uma solução para a melhoria da qualidade do ensino, vinculado à autonomia, à flexibilidade e à capacidade de escolha dos estudantes. No entanto, essa mesma narrativa, quando esvaziada de suas dimensões históricas e sociais, tende a reduzir a experiência educativa a um exercício de autogestão individual, deslocando para o sujeito jovem a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso escolar.

Constatou-se que, sob a lógica da inovação educacional e da mudança, o protagonismo tem sido frequentemente instrumentalizado como mecanismo de responsabilização, reproduzindo o discurso da eficiência e da produtividade, típicos da racionalidade neoliberal. Nesse cenário, a figura do “jovem protagonista” aproxima-se a do “empresário de si”, ou “jovem empreendedor”, ajustado às demandas de um mercado flexível e competitivo. Tal perspectiva, longe de promover emancipação, contribui para o reforço das desigualdades sociais e para a despolitização da experiência escolar, ao transformar a autonomia em desempenho e liberdade em obrigação de sucesso.

Por outro lado, o estudo também trouxe a reflexão de que o conceito de protagonismo juvenil pode ser assimilado a partir de uma perspectiva ética, coletiva e de ação cidadã. Nesses termos, compreender o protagonismo como prática pedagógica implica reconhecer que a capacidade de participação e decisão não é uma capacidade natural do jovem, e sim uma construção pedagógica que exige mediação, escuta e formação crítica. Nessa direção, retoma-se o sentido freireano de educação como prática de liberdade, no qual a inovação educacional deve ser entendida para além de simples introdução de novas metodologias ou tecnologias, e precisar ser compreendida como processo reflexivo e intencional de criação de novas formas de convivência, aprendizagem e transformação social.

Assim, conclui-se que o protagonismo juvenil pode representar uma inovação educacional quando articulado a um projeto de educação emancipadora, comprometido com a ação social. Isso exige deslocá-lo da racionalidade neoliberal e do neoliberalismo pedagógico e situá-lo como experiência de participação crítica e coletiva, na qual o jovem é capaz de intervir nas questões concretas da sociedade e conseqüentemente da própria educação.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, F. C. **O novo ensino médio e o protagonismo juvenil: o que dizem os/as estudantes?** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.
- BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

- BARRIENTOS, G.R.; LASCANO, R.E. **Informe sobre “protagonismo infantil”**. Fortaleza, 2000.
- BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5389>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BOTLER, A. M. H.; NASCIMENTO, J. A. Gestão escolar e promoção do protagonismo estudantil. **Revista@mbienteeducação**, p. e023027-e023027, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1286>. Acesso em: 05 set. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. **Lei 8069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. **Resolução CEB nº 03 de 26/06/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-1998>. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. **Lei 12.852, 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Portaria n. 879, de 3 de dezembro de 2001** – Diário Oficial da União de 19 de dez. 2001, republicada em 04 abril 2002. Estabelece normas e diretrizes do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e do Projeto Centro da Juventude. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2001/Portaria%20no%20879-%20de%2003%20de%20dezembro%20de%202001.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. **Projeto de Lei n. 4.530**: aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra%3Bjsessionid=CFF918A36A94B708FB49110F46F9F9EE.node2?codteor=432446&filename=Avulso+PL+4530/2004. Acesso em: 07 nov. 2025.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Brasília, 2009. Publicada no Diário Oficial da União nº 195, em 13 out. 2009. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. **Poder Executivo. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção I, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. Poder Legislativo. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção I, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.
- CAMPOS, F.R.; BLIKSTEIN, P. **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. [livro eletrônico]. Porto Alegre, RS: Penso, 2019.
- CAVALCANTI, A. C. D. Cidadania, Participação e Diálogo: o protagonismo juvenil como fundamento da formação crítica e da autonomia na educação. **Educação UFSM**, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64880>. Acesso em: 20 out. 2025.
- COSTA, A. C. G. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- 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**, v. 34, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HAN, B. **La expulsión de lo distinto**. Barcelona: Herder, 2017.
- JÚNIOR A. F. V. **Ih!novo**: o olhar dos professores sobre uma política do ensino médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- KONTERLINIK, I. **La Participación de los adolescentes: exorcismo o construcción de ciudadanía?** Disponível em: https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2012/06/participacion_adolescentes.curso-4x4.pdf . Acesso em: 01 nov. 2025.
- LIMA, M.C. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico? In **Revista Em Aberto, Brasília**, v. 32, n. 106, p. 59-78, set/dez, 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4226>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- MENEZES, M. G. D.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZxMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- MOTTA, L.; PIRES, A. Experiências juvenis de millennials e jovens vulneráveis: o discurso do protagonismo juvenil e seus efeitos desiguais. **Sociologias**, v. 26, p. e-soc125847, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/D7wf5fRc3PzjMQyH3LXCz9w/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2025
- NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V; SPOSITO, M. P. (orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p.46-69.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 out. 2025.
- PACHECO, J.A. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.
- QUADROS, S. F. D.; KRAWCZYK, N. R. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, v. 40, p. e34470, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BSZfx5BrtygJWzG6WG3VQdy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.
- ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para o desafio da educação. In BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [livro eletrônico]. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.
- SANTOS, C. L. Protagonismo juvenil: reflexões jurídico-filosóficas acerca da participação das juventudes no agir político contemporâneo. **Revista Jurídica da UFERSA**, v. 4, n. 8, p. 171-189, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/rejur/article/view/9766>. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 15 out. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SIMÕES, C. A.; CABRAL, A. B. Ensino médio inovador.; CABRAL, A. B. Ensino médio inovador. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SILVA, R. R. D. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdsWmZDHs/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SILVA, F. S. M.; SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 5, p. e510535-e510535, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10535>. Acesso em: 03 set. 2025.

SILVA, F. V.; CAVALCANTE, F. A. O protagonismo juvenil como estratégia de governamentalidade no novo ensino médio: uma análise discursiva de livros didáticos de projeto de vida. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 45, n.º 91 – set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/92504>. Acesso em: 03 set. 2025.

SOARES, J. O.; OLIVEIRA, D. E. S. D. **A perspectiva educacional de Rubem Alves: uma análise a partir do livro “A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”**. 2020.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 1, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo juvenil: Uma práxis sócio-histórica de resignificação da juventude**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, pp.11-20, 2013.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, n. e. 14398, 2023. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14398>. Acesso em: 01 out. 2025.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. [livro eletrônico]. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

Notas de fim

1 O principal documento elaborado pelo TPE e pelo IU e utilizado por eles para justificar a reforma alega que o excesso de disciplinas no currículo do Ensino Médio é um problema conhecido, que faz com que os conteúdos sejam transmitidos de forma superficial por métodos tradicionais e, de certa forma, ultrapassados. Isso resulta em pouca atratividade do ensino e não desperta o interesse da maioria dos alunos, comprometendo a consolidação dos novos conhecimentos. O excesso de conteúdos é colocado como gerador de problemas diversos, porém em nenhum dos documentos estudados foi apresentada qualquer evidência de que os métodos tradicionais ou formas superficiais de ensino se relacionassem com a quantidade de conteúdo (TPE, 2013, p. 79; Quadros e Krawczyk, 2024).