



REVISTA

**Cadernos de Educação**

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

**O discurso retórico sobre o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos no Rio Grande do Sul**

The rhetorical discourse about youth protagonism in the choice of training itineraries in the Rio Grande do Sul

*El discurso retórico acerca del protagonismo juvenil en la elección de los itinerarios de formación en el Rio Grande del Sul*

Caroline Simon Bellenzier  
Altair Alberto Fávero  
Carina Tonieto

**RESUMO**

O artigo busca compreender as formas de participação e protagonismo juvenil, seus limites e indicativos durante a experiência piloto de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Rio Grande do Sul, de modo a averiguar se houve a participação dos jovens no processo de escolha dos itinerários formativos. O estudo é de natureza básica, exploratória quanto aos objetivos, qualitativa quanto a abordagem do problema, e bibliográfico-documental e de análise textual quanto aos procedimentos. Infere-se, por meio da pesquisa, que houve uma participação administrada, e que o protagonismo, amplamente difundido, não ocorreu no processo de escolha dos itinerários formativos.

**Palavras-chave:** Reforma; Ensino Médio; Estudantes; Protagonismo.

**ABSTRACT**

The article seeks to understand the forms of participation and youth protagonism, its limits and indicators during the pilot experience of implementation of the New high school in the Rio Grande do Sul, with the objective of finding out if there was participation of young people in the process of choosing the itineraries in their training. The study is of a basic, exploratory, qualitative nature in addressing the problem and, bibliographic-documentary of textual analysis in terms of procedures. It is inferred through the investigation, that the protagonism, widely disseminated and applauded, did not occur in the process of choosing the training itineraries.

**Keywords:** Reform; High school; students; leadership.

## RESUMEN

El artículo busca comprender las formas de participación y del protagonismo juvenil, sus límites e indicadores durante la experiencia piloto de implementación de la Nueva Enseñanza Media (NEM) en el Río Grande del Sur, con el objetivo de averiguar si hubo la participación de los jóvenes en el proceso de elección de los itinerarios en sus formaciones. El estudio es de naturaleza básica, exploratoria, cualitativa en el abordaje del problema y, bibliográfico-documental, de análisis textual en cuanto a los procedimientos. Se infiere, a través de la investigación, que el protagonismo, ampliamente difundido y ovacionado, no ocurrió en el proceso de elección de los itinerarios de formación.

**Palabras-clave:** Reforma; Enseñanza Media; Estudiantes; Protagonismo.

## Introdução

No período aproximado dos últimos 30 anos, percebe-se que os conceitos de protagonismo e a autonomia estudantil ganharam espaço no campo das políticas educacionais. A partir de 2013 (Projeto de Lei 6.840/2013), esse termo volta aos holofotes e ganha notoriedade, em especial, nas políticas que se referem às reformas do Ensino Médio. Sendo assim, parte-se do fato de que os estudantes são atores fundamentais dos processos educacionais, visto que participam efetivamente dos movimentos que giram em torno do contexto educacional, bem como são sujeitos na tradução e atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O universo juvenil é permeado por mudanças sociais e culturais. No período da sociedade pós-moderna, as transformações relacionadas ao campo do trabalho e os grandes avanços científicos e tecnológicos exercem grande influência nos modos de pensar e ser dos jovens. Nessa conjuntura, surgem angústias, pressões sociais e familiares, desemprego, necessidade de profissionalização e/ou inclusão no mercado de trabalho precocemente, formas novas de ser, viver e consumir (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), as quais impactam nas expectativas sociais, culturais, econômicas e emocionais em relação à juventude. As políticas educacionais e, por consequência, as propostas de reformas do sistema educacional emergem e são condicionadas para atender às demandas e expectativas da sociedade (FAVERO; TONIETO; BELLENZIER, et al., 2022), assim como, o próprio protagonismo é visto “[...] como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das

angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

No entanto, o termo protagonismo possui múltiplas singularidades e facetas registradas na literatura especializada, bem como nos documentos oficiais. Nesse sentido, considera-se, no presente estudo, a definição utilizada por Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 2), as quais afirmam que o protagonismo “[...] vincula-se ao processo de protagonizar [...]”, ou seja, é a prática de um sujeito “[...] que atua na função principal de determinada ação [...]” e, portanto, “[...] é o agente principal em determinado momento e situação”.

Souza (2009a, p. 20) afirma que o jovem é um sujeito social, ator principal no processo educacional, uma vez que “[...] o jovem protagonista ocupa uma dupla posição no campo das políticas públicas: objeto e agente das intervenções”. Nessa lógica, a noção de “ator social” (SOUZA, 2009a, p. 20) pode ser entendida como um exemplo de participação juvenil, entretanto, a ação protagonista e participativa não acontece naturalmente quando um indivíduo adentra a fase das juventudes, necessitando de condições objetivas que conduzam para uma atuação questionadora, consciente, propositiva e crítica (STAMATO, 2009). Assim, a ação protagonista está sempre envolta numa conjuntura social que pode contribuir significativamente para formação juvenil no que tange às responsabilidades, direitos, disposição para agir e tomar decisões coletivas, assim como, experimentar o exercício da cidadania equalizando as dimensões individuais, coletivas da convivência social democrática (STAMATO, 2009). O processo protagonista deve desencadear compreensões e proposições que possibilitem a definição de escolhas, incluindo suas limitações, na vida dos jovens estudantes (COSTA; VIEIRA, 2006). Desse modo, o protagonismo juvenil é “uma oportunidade para os jovens vivenciarem a cidadania de forma concreta e efetiva no estágio transitório da juventude, na qual ocorre uma parte significativa de seu desenvolvimento pessoal e social” (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023, p. 7).

Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo compreender as formas de participação e protagonismo juvenil, os seus limites e indicativos durante a experiência piloto de implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, de modo a averiguar se houve a participação dos jovens nesse processo. O problema de pesquisa investigado é: a participação e o protagonismo juvenil ocorreram, efetivamente, na escolha dos itinerários formativos no processo piloto de implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul? Para isso percorreu-se o caminho apontado por notícias publicadas no Portal de divulgação sobre a elaboração do RCGEM (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2019a; 2019b; 2019c) e analisou-se a versão final do RCGEM.

A análise crítica e reflexiva das notícias e documentos contribuirá na construção de inferências relacionadas ao processo elaborativo que percorre todo o contexto da reforma do EM no RS. Nesse sentido, é possível identificarmos de que forma ocorreu a participação das juventudes nos processos de escolha dos itinerários formativos (IFs)<sup>1</sup> e se, de fato, ocorreram espaços de protagonismo estudantil vinculados à produção da política. O questionamento base para análise ocorre por meio da concepção do protagonismo estudantil, conceito retórico e amplamente mencionado no decorrer dos discursos reformistas.

Em relação ao percurso metodológico, o estudo desenvolvido realizou-se por meio de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos objetivos, qualitativa quanto à abordagem do problema. Quanto aos procedimentos, é bibliográfico, relacionado aos estudos sobre juventudes, participação e protagonismo, e documental quanto aos procedimentos, método orientado por Fávero e Centenaro (2019); Sá-Silva e Almeida (2009), entre outros. A coleta de dados e o processo analítico utilizou a técnica de análise textual de conteúdo por meio da qual ocorreu a desconstrução de textos e documentos, ou seja, a leitura, seleção e produção de diferentes sentidos por meio do mapeamento das ideias explícitas e/ou implícitas presentes nas notícias publicadas em Portal Oficial da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), no documento do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), e por meio da síntese dos resultados das pesquisas

---

<sup>1</sup> Conjunto de disciplinas que os estudantes poderão escolher de acordo com seus interesses. Percurso curricular flexível.

desenvolvidas por Silveira et al. (2021); Carvalho e Gonçalves (2021); Fávero, Tonieto, Bellenzier et al., (2022); Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023); Silva, Krawczyk, Calçada (2023).

O artigo está dividido em duas partes: na primeira apresenta-se, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, os principais movimentos que desencadearam a reforma no Ensino Médio no Rio Grande do Sul, desde a constituição do grupo de escolas participantes do projeto piloto até as ações proposta para a operacionalização da proposta no cotidiano escolar. Na segunda parte, faz-se a análise das notícias disponíveis no portal institucional da SEDUC/RS, desenvolvido para dar visibilidade às ações participativas realizadas nas escolas quanto às escolhas dos IFs e são apontadas as contradições entre o discurso oficial em torno do protagonismo juvenil e as decisões e ações tomadas a nível de SEDUC/RS.

### **Compreendendo o contexto: primeiros movimentos da reforma no Rio Grande do Sul**

Inicialmente, defendeu-se uma necessidade de caráter urgente, pelo governo Temer, de remodelação da última etapa de ensino da educação básica, após apresentação imperativa e intempestiva da MP 746/2016 — que trata da reforma do Ensino Médio — e da aprovação vertiginosa da Lei 13.415/2017 — que oficializa a reforma do EM no âmbito nacional. Os passos seguintes foram a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018b) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Após a aprovação da reforma, a primeira ação, propriamente dita, à nível nacional pelos estados da federação para implantação no NEM, foi a escolha das escolas-piloto. Em seguida, ocorreu a comunicação às escolas definidas e reuniões de esclarecimentos e orientações aos gestores, e as instituições deram início ao processo experimental de implementação da nova política. A sistemática da pilotagem iniciou no ano de 2019, conforme cronograma estabelecido pelos Estados.

No ano de 2019, 21 das 27 unidades federativas, por intermédio das secretarias e coordenadorias estaduais de educação, iniciaram a indicação de

escolas-piloto para operacionalização do NEM (SILVEIRA et al., 2021). Na sequência da seleção das instituições, era necessário a elaboração, pelas Secretarias Estaduais de Educação (SSE), de um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, além disso, a criação de um grupo de trabalho para coordenação das mobilizações. Nesse plano, apresentou-se a importância das SEE definirem e indicarem as escolas que participariam de um grupo focal, para que houvesse um acompanhamento mais intenso. A coordenação da implantação do projeto das escolas-piloto, das SSE deveria criar um grupo de trabalho com a incumbência de acompanhar a implantação do NEM e definir o cronograma de ações.

Nesse contexto, realizando uma busca no portal do Estado do Rio Grande do Sul, ao acessar a aba “notícias”, são encontradas 34 matérias relatando processos desenvolvidos em diversas instituições no movimento implementativo da reforma no RS, entre eles: espaços de escuta das comunidades estudantis (debates, questionários); realização de atividades de protagonismo, contando com dinâmicas relacionadas ao empreendedorismo, campeonatos de matemática, sustentabilidade, cultura digital, entre outros. Verificou-se que a maioria dessas reportagens foram publicadas no ano de 2019 e referem-se, em grande parte, a contextos individuais de escolas. Dentre as 34 notícias, apenas nove foram publicadas em 2020, em meio ao contexto da pandemia de covid-19.

Ao realizar uma leitura flutuante das notícias, observou-se, entre algumas das atividades divulgadas, pouca ou nenhuma ligação efetiva com o NEM. Tal constatação chama a atenção, pois o portal é destinado à divulgação das ações e dos dados sobre a referida reforma no Estado do Rio Grande do Sul. Percebeu-se, também, que embora construídos de forma sintetizada, os textos buscavam, nitidamente, realçar a construção e a efetivação de atividades que desenvolvessem a prática e a participação dos estudantes nos processos educativos, uma vez que, em todos os textos, é indicado o envolvimento dos estudantes e professores, seja em oficinas, festivais, campanhas ou outras atividades oriundas, ou não, da reforma do Ensino Médio. Infere-se que há um objetivo por trás da divulgação dessas ações ocorridas nas instituições escolares do RS, que é demonstrar certo engajamento dos atores nas instituições escolares seja para destacar que

essas atividades diversificadas estariam dando certo, ou para demonstrar que o aclamado e divulgado protagonismo educacional dos jovens estava ocorrendo cotidianamente nos contextos escolares.

Assim como as propagandas veiculadas na mídia, ao que tange a aprovação da sociedade em relação a reforma, esse processo de divulgação contribui à construção de um discurso pautado na liberdade de escolha e participação dos sujeitos, no entanto, embora o discurso forje um consenso, nitidamente trata-se de uma retórica, pois esses movimentos participativos não ocorreram efetivamente. Além do mais, Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 112), sustentam, em relação à escolha dos IF, que “[...] em nenhum momento, o novo texto da LDB garante que os sistemas e as instituições de ensino ofertarão um número mínimo de itinerários para a realização da escolha”. Isso reforça que as instituições não, necessariamente, precisam ofertar um IF para cada área do conhecimento, o que poderia possibilitar a opção.

Muitas escolas não tiveram seus processos colaborativos e de protagonismo juvenil, vinculados aos eixos dos itinerários formativos, divulgados na plataforma oficial da SEDUC/RS. Não houve ampla divulgação nem indicação específica de como foram os movimentos em cada uma das 30 Coordenadorias Regionais de Educação do Estado (CREs). Desse modo, surgem questionamentos em relação às considerações acima: em que medida as escolas e/ou coordenadorias que não tiveram divulgadas suas práticas conseguiram, de fato, possibilitar, aos estudantes, atividades diversificadas e a livre escolha de oficinas e festivais? Será que todas as instituições tiveram as mesmas facilidades, resultados e engajamento? As atividades veiculadas no portal de divulgação do NEM/RS tinham mesmo relação com o NEM? As dúvidas são inúmeras, porém, as informações sobre como ocorreu o processo de implementação do projeto das escolas-piloto são pouquíssimas.

De acordo com informações indicadas no RCGEM (RIO GRANDE DO SUL, 2021a), o processo de construção dos Itinerários Formativos (IFs) da rede estadual ocorreu orientado pela SEDUC/RS e CREs, as quais repassavam as orientações para escolas e objetivavam a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular. Esse movimento, considerando a utilização das

metodologias ativas, foi relatado no RCGEM da seguinte forma: “[...] desenvolveram-se aproximadamente 1000 horas de estudos acerca da flexibilização curricular englobando Projeto de Vida, Competências Socioemocionais e Protagonismo Juvenil” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 216), essas atividades contaram “[...] sempre com a participação das coletividades em cada uma das ações, reuniões online, pesquisas e entrevistas com as comunidades dos territórios e, sempre que possível, visitas às Escolas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 216).

Ainda no referido documento, indicou-se que a Proposta de Flexibilização Curricular proporcionou um processo protagonista de escuta, que foi fundamental para a deliberação dos IFs. Essas ações tinham como objetivo diagnosticar os anseios e necessidades da comunidade escolar regional e estadual. As CREs tiveram a incumbência de aplicar os instrumentos de pesquisa elaborados pela SEDUC/RS e, com isso, mapear as necessidades locais e regionais dos municípios. Esse mapeamento também objetivou sondar os interesses dos estudantes em relação aos IFs. Os questionários foram aplicados aos estudantes de 8<sup>o</sup>s e 9<sup>o</sup>s anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, professores, pais e/ou responsáveis e comunidade em geral (SILVEIRA et al., 2021). O RCGEM ressalta que “[...] nesse protagonismo, a pesquisa realizada no período de 10 de junho a 10 de julho, recebeu 62.747 contribuições entre os diferentes segmentos das comunidades escolares envolvidas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 242). Conforme o documento, dos dados coletados “[...] 31,5% foram oriundas de estudantes do 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental, 49,5% de estudantes do Ensino Médio, 9,5% de professores, 7% de familiares e 2,4% da comunidade escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 242).

O RCGEM declara que, ainda no decorrer de 2019, ocorreu, “[...] também, o *hackathon*, momento no qual os estudantes puderam sugerir intervenções criativas por meio de projetos baseados em temáticas contemporâneas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 2017). Esse processo de escuta, de acordo com o documento, resultou, nesse mesmo ano, na “1<sup>a</sup> Maratona do Ensino Médio, com mais de 450 professores das escolas selecionadas para a flexibilização curricular, reunindo-se para construção e

arquitetura dos componentes curriculares e objetos do conhecimento dos IFs” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 2017).

Após a aplicação dos questionários e a realização do *hackathon*<sup>2</sup>/Maratona Criativa (CARVALHO; GONÇALVES, 2021), as CREs tinham a incumbência de auxiliar as escolas na determinação dos itinerários. Entretanto, percebeu-se que “nesse processo de ‘escolha dos itinerários’ ficou muito evidente a ação da SEDUC em estabelecer dois itinerários por escola e não em oportunizar a estas optarem por um itinerário integrado ou mais de dois itinerários” (CARVALHO; GONÇALVES, 2021, p. 200). Além de tudo, o processo foi redirecionado e a análise dos questionários não foi realizada pelas escolas. A SEDUC, além de induzir a escolha das escolas, recolheu as informações oriundas dos questionários para que pudesse fazer a análise, sem que as escolas e a comunidade escolar tivessem contato com as informações, demonstrando que a autonomia das instituições foi sendo reduzida gradativamente, como já afirmado por Carvalho e Gonçalves (2021).

Em relação aos dados obtidos, o RCGEM destaca que “[...] durante a 1ª Maratona, foram considerados os dados do processo de escuta da comunidade e a contribuição direta dos estudantes obtidos pelo *hackathon*” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 2017). Enfatiza-se que foram propostos inúmeros IFs “[...] a serem implementados na rede estadual de educação do RS em 2020, fundamentados nos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p. 2017). Entretanto, até o momento os resultados dos dados coletados não foram publicizados.

Os temas das atividades realizadas nas escolas, com o objetivo de mapear os interesses dos jovens, deveriam partir dos interesses apontados pela comunidade escolar, pois “[...] havia o discurso de que os futuros itinerários da parte diversificada do currículo deveriam emergir da própria escola” (SILVEIRA et al., 2021, p. 1571). Em algumas instituições, houve a participação de empresas privadas e institutos que ofereceram, à comunidade

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma maratona criativa na qual os estudantes puderam conhecer e participar de projetos relacionados a temáticas atuais.

escolar, oficinas temáticas sobre sustentabilidade e educação financeira, por exemplo.

Enquanto as escolas estavam instituindo o projeto-piloto, o RCGEM ainda estava em processo de organização. Seguindo o cronograma indicado, a implementação do projeto de reforma se iniciou no início do ano letivo de 2020, porém, o RCGEM só começou seu processo de construção ao final desse mesmo ano, sendo que o edital público para escolha dos redatores ocorreu em outubro de 2020 e a primeira versão saiu, somente, em dezembro de 2020. A versão aprovada, por sua vez, só foi publicada em 20 de outubro de 2021 após um ano de processo elaborativo. É possível inferir, desse modo, que o projeto das escolas-piloto iniciou sua implementação sem o RCGEM.

Nesse sentido, percebe-se um desalinhamento entre os documentos e a prática. A resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS) nº 349, de 20 de dezembro de 2019, que “Orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017”, no Art. 2, determina que qualquer reformulação nos currículos das instituições, considerando a Lei 13.415/2017, lei que institui a reforma do EM e a implementação do NEM, podem ser efetivadas somente posterior “[...] à manifestação deste Conselho sobre o RCGEM e à respectiva orientação às mantenedoras, bem como à aprovação e publicação de normas complementares por este Colegiado” (CEED/RS, 2019). Percebe-se que não é citado o projeto de escolas-piloto do Estado, mas, considerando o documento normativo geral, é indicado que qualquer tipo de mudança curricular ou de implantação deve ocorrer apenas após posicionamento do conselho em referência ao RCGEM.

Diante de todo esse percurso permeado por contradições, que as escolas-piloto do Rio Grande do Sul, iniciaram o processo de implementação da reforma antes mesmo do RCGEM ter sido elaborado e aprovado. Aconteceu, dessa forma, um processo concomitante de experimentação pelas escolas piloto e de elaboração do documento norteador do currículo estadual, o que por vezes acarretou a interrupção das propostas e práticas em andamento nas escolas e na redefinição das orientações referentes às escolhas dos itinerários formativos. Além disso, observa-se que, nesse processo, o discurso

da participação e do protagonismo juvenil sempre foi publicizado e muito forte, no entanto, nos documentos oficiais e na prática, há uma discrepância visível.

### **A reforma do Ensino Médio no RS: a participação e o protagonismo dos estudantes na definição dos itinerários formativos nas escolas-piloto**

Um dos argumentos utilizados repetidamente para justificar a então reforma, instituída pela Lei 13.415/2017, vai na direção de que o Ensino Médio é visto como pouco atrativo para os estudantes, logo, isso acarretaria a falta de interesse e envolvimento, uma vez que a defasagem de aprendizagem dos jovens é atribuída à vigência de uma matriz curricular rígida com muitos componentes e conteúdos (SILVA, KRAWCZYK, CALÇADA, 2023). A flexibilidade do currículo, de modo a torná-lo atrativo, foi divulgada como uma solução para os problemas relacionados ao desempenho e à presença dos estudantes nas escolas.

Assim, serão analisadas as notícias veiculadas no site destinado à divulgação das ações referentes ao NEM no Estado do Rio Grande do Sul, contrapondo indícios e dados coletados por pesquisadores. Das 34 notícias publicadas entre junho de 2019 a novembro de 2021, encontrou-se apenas três com indícios de envolvimento e de escuta da comunidade ao que se refere à elaboração do RCGEM, critério utilizado para seleção e posterior análise.

#### **Imagem 1 – Estudo e planejamento: 36ª CRE envolve a comunidade escolar para debater o Novo Ensino Médio**

Publicado em: 03/06/2019

##### **Estudo e planejamento: 36ª CRE envolve a comunidade escolar para debater o Novo Ensino Médio**

*Oficinas interativas com foco na flexibilização curricular e escutas internas fazem parte do estudo e planejamento*

A implantação do Novo Ensino Médio tem sido foco de reuniões de estudo e planejamento da equipe do Núcleo Pedagógico da 36ª Coordenadoria Regional de Educação de Ijuí com as dez escolas-piloto da região. O trabalho perpassa desde a articulação junto à comunidade escolar para a escuta do interesse por itinerários formativos até a oferta de oficinas para experienciar a flexibilização curricular com temas que oportunizem o Protagonismo Juvenil. As escolas já estão desenvolvendo escutas internas e trabalhando com 100 minutos semanais dedicados às oficinas para a definição e construção dos Itinerários Formativos.

Em 31 de maio, no IEEE Guilherme Clemente Koehler ocorreram oficinas interativas com foco na flexibilização curricular, onde os alunos puderam escolher qual oficina participar, conforme a área de seu interesse. Foram oferecidas duas possibilidades, sendo elas: Sustentabilidade e Empreendedorismo, e Humanidade, Ciência e Cultura. Ambas as oficinas trabalharam de forma interdisciplinar possibilitando aos alunos e professores uma primeira experiência através de ações de flexibilização, garantindo participação ativa dos envolvidos no processo de aprendizagem.

**Fonte:** Secretaria da Educação (2019a, s.p).

A notícia, acima, encontrada no Portal, afirma o empenho da 36ª CRE (Ijuí) em envolver a comunidade para debater a implementação do NEM. Além disso, destaca os espaços de escuta e de experiências oportunizados à comunidade escolar para demonstrar do que se trataria a flexibilização curricular proposta. Em consonância, percebe-se o enfoque nas atividades dos 100 minutos semanais, atividade citada anteriormente. Esse projeto pretendia possibilitar aos estudantes a decisão e a autonomia na escolha dos itinerários formativos que seriam ofertados posteriormente. Ainda, foi citado o nome de uma das instituições da 36ª CRE, valorizando oficinas ofertadas aos estudantes.

### **Imagem 2** – Instrumento de escuta é divulgado por estudantes para a comunidade

Publicado em: 12/06/2019

#### **Instrumento de escuta é divulgado por estudantes para a comunidade**

*O questionário que recebe as respostas durante o mês de junho abrange a comunidade escolar, pais, alunos e professores*

Para saber a opinião da comunidade sobre a implementação do Novo Ensino Médio, estudantes do Colégio Líbano de Gaurama, da 15ª CRE, divulgaram o instrumento de escuta nas proximidades da escola. O questionário abrange a comunidade escolar, pais, alunos e professores.

Durante este mês, as escolas-piloto do Novo Ensino Médio realizam uma ação que faz parte da implantação do Novo Ensino Médio, a aplicação dos instrumentos de escuta. O objetivo dessa atividade é diagnosticar aspectos que incidirão na oferta de diferentes itinerários formativos, a partir dos interesses e necessidades dos estudantes e com as possibilidades do sistema de ensino, bem como, consultar quais são as demandas da comunidade onde as escolas estão inseridas.

**Fonte:** Secretaria da Educação (2019b, s.p).

Na imagem 2, por intermédio de dois parágrafos, apresentou-se o envolvimento dos estudantes de determinada escola pertencente a 15ª CRE (Erechim) na divulgação de questionário, intitulado relatório de escuta, que foi ofertado aos pais, estudantes e professores, com intuito de perceber o que a comunidade escolar pensava sobre a reformulação do currículo do Ensino Médio na instituição. A notícia ainda informa que o mês de junho foi destinado a ações relacionadas à implementação do NEM e destaca a aplicação do instrumento de escuta que tem como propósito diagnosticar quais elementos serão considerados na oferta dos itinerários. Também, é ressaltado que as decisões serão a partir das necessidades e das escolhas apontadas pelos estudantes e pela comunidade escolar.

Ao analisar o conteúdo dos dois textos de cunho midiático, podemos perceber que as notícias pretendiam ressaltar que, por meio de atividades diversificadas e espaços de diálogo e escuta, os sujeitos escolares estariam envolvidos nos processos de definição do que posteriormente viriam a ser os IFs. Ressalta-se o fio condutor presente em todo o contexto da reforma do Ensino Médio e identifica-se que, nas duas notícias, há um interesse de demonstrar que houve participação e protagonismo por parte dos estudantes. Assim, considera-se a relevância de espaços participativos em que os estudantes, jovens que possuem suas singularidades, puderam vivenciar experiências de autoconhecimento, inclusive, destaca-se a importância desses movimentos de envolvimento dos atores nessas práticas, uma vez que como Demo e Silva (2020) defendem, os estudantes não são visitantes nos espaços escolares, são a razão de existir desses, e, por isso, quanto mais incluídos, mais esses sujeitos perceberão que tais espaços de participação são importantes inclusive no seu próprio desenvolvimento pessoal.

Stamato (2009) afirma que as ações coletivas com foco em desenvolver a autonomia dos estudantes resultam em ações participativas e de cooperação social. Entretanto, questiona-se se de fato todas as instituições conseguiram desenvolver essas atividades, uma vez que se sabe que, no estado do Rio Grande do Sul, havia 241 instituições envolvidas no projeto piloto<sup>3</sup>, mas apenas duas instituições e CREs divulgaram suas atividades vinculada à elaboração do RCGEM. Lembra-se que o processo de construção dos IFs foi orientado pela SEDUC-RS e CREs, e todas as orientações recebidas dos órgãos envolvidos tinham o objetivo de auxiliar a proposta de flexibilização curricular.

Conforme assinalado no RCGEM, foram desenvolvidas, aproximadamente, 1000 horas de estudos realizados com o intuito de auxiliar na elaboração da proposta flexível. Segundo o documento, esse processo

---

<sup>3</sup> Conforme RCGEM (2021) foi efetuado um levantamento, sobre as necessidades e desejos em relação aos itinerários formativos nas 299 escolas-piloto do estado. Contudo, Chagas e Luce (2020), afirmaram que, ao coletarem dados junto à SEDUC/RS, receberam a informação de que, inicialmente, havia 301 escolas-piloto envolvidas no ano de 2018, porém, em agosto de 2019, de acordo com lista divulgada no site da SEDUC/RS, o número de escolas havia baixado para 298 instituições. Atualmente, no site citado acima, indica-se o número de 241 instituições envolvidas no projeto, uma vez que 23 escolas não conseguiram desenvolver o projeto piloto em virtude das dificuldades oriundas da pandemia de covid-19.

envolveu a participação da comunidade escolar por meio de um espaço de escuta protagonista. Questiona-se essas afirmações, uma vez que não foram encontradas, no Portal do Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul, informações referentes às outras 28 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). A ausência das notícias não significa, necessariamente, que as escolas piloto não realizaram as atividades propostas, mas que elas não foram veiculadas, no entanto, causa estranhamento por tratar-se de um portal construído para tal finalidade. As razões para a ausência podem ser muitas: falta de comunicação, não atendimento dos critérios para publicação, modificação nas atividades, recusa da comunidade escolar em documentar e divulgar no portal institucional, esforço das escolas canalizado para a realização das atividades e não para a divulgação ou ações voltadas para outras finalidades, reconhecimento do pouco envolvimento da comunidade escolar. Destaca-se, entretanto, que outras notícias do Portal, divulgam oficinas, cursos, eventos da rede, mas não fazem menção ao processo de escolha dos IF.

O fato de toda a reformulação se articular na esfera midiática, a qual consideramos ser uma estratégia de manipulação do consenso, que objetivou convencer a sociedade sobre a necessidade de reformulação do EM, evidencia que a publicização dessas atividades flexíveis e de definições de IF eram importantes e seria o cenário ideal para divulgação. Entretanto o que vemos é um vazio de informações oficiais, ressaltando que a falta de informações, também, é um dado a ser refletido. Nesse momento, o discurso protagonista poderia aparecer nas ações, na prática, porém não foi divulgado, sendo omitido.

Nesse sentido, ressalta-se estudo realizado por Fávero, Tonieto, Bellenzier et al. (2022, p. 220) que compreendeu o contexto de dez escolas-piloto no processo da reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul (2022). Nesta pesquisa, 1020 estudantes responderam um questionário *on-line*, por meio da plataforma *Google Forms*, no qual precisavam se posicionar, entre outros questionamentos, quanto sua escuta na definição dos itinerários. Apurou-se que, 8,43% do total de jovens participantes “considera que foram ouvidos em todos os momentos de definição e organização dos itinerários formativos; 48,13% afirmam que foram ouvidos parcialmente, em alguns

momentos; 25,78% que não houve envolvimento e 17,64% dizem não saber o que são itinerários formativos.

Além disso, os portais oficiais utilizam um discurso muito bem delineado e sempre destacando a participação e o protagonismo dos jovens, mas não se considera que a participação em oficinas, palestras e entrevistas desenvolvam de fato o protagonismo dos estudantes. Uma ação protagonista extrapola o viés da participação manipulada (passiva). Demo e Silva (2020), destacam que o protagonismo possibilita aos estudantes uma experiência autêntica de aprenderem como atores em uma posição efetivamente ativa (reflexiva, dialógica). Entendemos por ação protagonista, um contexto no qual os jovens possam refletir sobre suas decisões, perceber fragilidades, possibilidades, tirar suas conclusões, apresentar suas percepções individuais para o coletivo. Em suma, vivenciar uma experiência construtiva que resultará na formação da autonomia e consciência dos jovens estudantes.

Carvalho e Gonçalves (2021, p. 200) ressaltam que esse processo de escuta, vinculado ao procedimento de aplicação dos questionários, acabou gerando certa inquietação, uma vez que, conforme fosse respondido, “[...] poderia distorcer a realidade das escolas”. Esse desconforto surgiu, já que o questionário poderia, por vezes, induzir a algumas respostas e/ou limitar outras, deixando transparecer que alguns componentes curriculares ou concepções de formação seriam mais importantes do que outras. Contudo, não é possível confirmar esta constatação, uma vez que uma área do conhecimento pode ser mais relevante para um grupo de estudantes, porém, isso não quer dizer que as outras áreas do conhecimento devam ser descartadas das matrizes curriculares ofertadas.

Outro ponto que cabe destaque, é que o questionário, em relação às perguntas, limitava as respostas em, no máximo, três possibilidades, e esse fato pode *aparentar* que os alunos estavam tendo liberdade de escolha dos itinerários que iriam cursar. Os estudantes reconhecem que escolher entre três opções num questionário não é ser protagonista (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023), inclusive pelo fato de o estudante não poder escolher as e quantas opções o interessa, demonstrando que a liberdade de escolha se

direcionava dentro de um limite de opções, ou seja, já se delineava uma “escolha administrada” (FÁVERO; TONIETO; BELLENZIER et al, 2022, p. 218).

Nesse sentido, é questionável se a aplicação do instrumento de escuta, elaborado e aplicado pelas CREs aos estudantes, constituiu um processo que colocou os estudantes como protagonistas do processo. Em que medida um questionário possibilitou a liberdade de escolha, quando os jovens tinham a limitação de escolher apenas entre três opções de itinerários formativos? Conforme já denunciaram Carvalho e Gonçalves (2021), trata-se de uma certa indução das respostas, uma limitação.

A autonomia de escolha é mais simbólica do que efetiva, pois o fato dos jovens terem participado de atividades, oficinas e de terem respondido ao instrumento de escuta, cria uma narrativa de que estes foram ouvidos e emite uma mensagem simbólica de participação. Com isso construiu-se um discurso retórico de que a reforma foi realizada pautada no protagonismo estudantil, porém, evidentemente, os jovens não foram os atores centrais no processo. O estudo de Toniato, Bellenzier e Bukowski (2023) aponta, a partir da escuta dos estudantes, que tanto na fase piloto quanto na fase de implementação, se trata de um pseudoprotagonismo “[...] que limita-se a uma escolha administrada, induzida e direcionada, na qual a liberdade em favor dos interesses juvenis não procede” (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023, p. 20) e que a maioria dos jovens não se sentem protagonistas, mas “[...] limitados e prejudicados por uma reforma que não considerou de fato os sujeitos reais dos contextos escolares, entretanto, identificam a escolha dos itinerários como uma mudança que os agrada [...]” (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023, p. 20).

A ideia das atividades interdisciplinares para que os estudantes tivessem contato com diferentes temáticas e fossem percebendo qual eixo possuíam mais interesse é, originalmente, muito interessante, pois pode-se associá-la com a preparação para vivenciar o contexto do protagonismo juvenil, de forma orientada pelos docentes. Porém, à medida que as atividades diversificadas planejadas e operacionalizadas pelas escolas foram reduzidas em relação a sua liberdade de condução e desenvolvimento, percebe-se que a autonomia e a participação das escolas, dos docentes e dos estudantes, em especial, foi sendo anulada. Percebe-se que os estudantes não tiveram autonomia de escolha, uma vez que precisavam escolher os itinerários dentro de eixos pré-

determinados, demonstrando que, mais uma vez, houve certa participação, porém, simbólica, por meio de oficinas e atividades. Entretanto, essa participação foi moldada e manipulada para fundamentar um discurso de liberdade de escolha e para vender a ideia de que os estudantes poderiam estudar itinerários de seu interesse. Destacamos que esse discurso se trata de uma falácia, por mais que os estudantes tivessem liberdade – direcionada – dentro desses eixos temáticos, as escolas poderiam escolher apenas dois dos itinerários, o que demonstra, novamente, a desconformidade com o discurso de autonomia de escolha. Afirmar que os estudantes possuiriam liberdade de escolha é “no mínimo, uma meia verdade”, inclusive, pois o próprio documento orientador determina que a “oferta dos IF estará sujeita às condições materiais e humanas das redes de ensino” (SILVA, KRAWCZYK, CALÇADA, p. 11, 2023), o que, claramente, aponta uma discrepância entre os discursos.

O estudo de Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) mostrou que se, em determinada escola, definiu-se os IFs de sustentabilidade e empreendedorismo, e houve estudantes interessados por outras temáticas, que não foram determinados pela escola, então os jovens tiveram que escolher entre os que eram ofertados ou encontrar outra instituição que ofereça os de seu interesse. Caso não haja outra escola pública no município, o estudante terá que cursar o que é proporcionado. Nesse sentido, compreendemos que esse processo não possibilita autonomia de escolha. Desse modo, de acordo com Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 12), sempre haverá “um grupo de estudantes que não será atendido naquilo que tem interesse ou desejo de estudar”.

A terceira notícia é datada do dia 25 de novembro de 2019 e, além de noticiar a formação referente a elaboração dos itinerários, apresenta alguns elementos que podem contribuir para a análise. Veja-se a imagem 3:

### Imagem 3 – Escolas-piloto do Novo Ensino Médio iniciam elaboração dos itinerários formativos

Publicado em: 25/11/2019

#### Escolas-piloto do Novo Ensino Médio iniciam elaboração dos itinerários formativos

Formação com professores trabalha temas que foram eleitos como prioritários pelos alunos

A Secretaria Estadual da Educação (Seduc) promoveu, na última semana, no Auditório do Centro de Treinamento da PROCERGS, um encontro de formação com os representantes das 300 escolas-piloto do projeto de implantação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

O evento tem o intuito de iniciar a elaboração dos itinerários formativos das instituições de ensino, bem como auxiliar na cocriação dos temas que foram eleitos como prioritários pelos estudantes de cada estabelecimento. Os alunos escolheram assuntos de seu maior interesse dentro de 10 temáticas. São elas: sustentabilidade, tecnologias, relações interpessoais, expressão cultural, cidadania, gênero, empreendedorismo, saúde, esporte e profissões.

A partir da definição do itinerário formativo, as escolas irão gradativamente incluindo os temas na sua grade curricular. A partir do 1º ano serão cinco períodos semanais de matérias específicas, no 2º ano serão 10 períodos e no 3º ano serão 15. Cada instituição poderá aprofundar até duas áreas do conhecimento no seu currículo.

O coordenador de Políticas para a Educação Básica da Seduc, Clark Balbuena Sarmento, explicou sobre a importância da implantação do Novo Ensino Médio e da elaboração dos itinerários formativos. "É fundamental que possamos pensar numa oferta de ensino médio que baseia-se numa educação que esteja atrelada aos anseios e sonhos da nossa juventude. Além disso, estamos numa etapa que dá, além de tudo, a oportunidade do jovem escolher o processo formativo educacional que esteja de acordo com o que desperta mais o seu interesse", destacou.

#### Novo Ensino Médio

A proposta surgiu como garantia de oferta de educação qualificada a todos os jovens brasileiros e visa aproximar as escolas da realidade dos estudantes, com a atualização por parte das instituições sobre as novas demandas e complexidades dos dias atuais.

Entre seus objetivos, estão o protagonismo do estudante, a valorização da capacidade criativa dos professores e a permanência escolar por meio de aprendizagem com qualidade.

Todas as fases de preparação e planejamento visam a implementação do Novo Ensino Médio em 2020 nas Escolas-Piloto. Após período de observação e ajustes, no ano de 2022, todas as escolas de ensino médio brasileiras deverão aplicar o Novo Ensino Médio.

Foto e reportagem: Diego Costa/SEDUCRS

Tags: Aluno Protagonista Formação Continuada - Professores Novo Ensino Médio

Fonte: Secretaria da Educação (2019c, s.p).

Apesar de ter um foco mais direcionado aos professores, optou-se em utilizá-la na análise pelo fato de possuir vários elementos pertinentes relacionados à elaboração dos IFs e ao envolvimento dos estudantes. O primeiro trecho em destaque apresenta que o objetivo do evento é começar a elaboração dos IFs das instituições envolvidas no projeto piloto e, também, contribuir com a cocriação dos temas selecionados pelos estudantes nas escolas. Nessa notícia, fica evidente que os estudantes tiveram que escolher dentro dos 10 eixos temáticos delimitados pela SEDUC e que as escolas só poderiam aprofundar, ofertar aos estudantes, “[...] até duas áreas do conhecimento”. Ou seja, se os estudantes tivessem mais de dois interesses relacionados às unidades temáticas propostas, não poderiam cursá-las, e se os estudantes não tivessem interesse nos itinerários definidos pela maioria, teriam

que, obrigatoriamente, se adaptar ao que a escola oferecia dentro de suas possibilidades.

Interessa-nos fazer referência à declaração, presente na notícia, do coordenador de Políticas para Educação Básica da SEDUC, a respeito do processo de implementação e de elaboração dos IFs como proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio. Ele ressalta a importância de considerar os desejos e as expectativas dos estudantes e põe em evidência que essa etapa oportuniza aos jovens a escolha do que irá cursar de acordo com seus interesses. Retoma-se, nesse sentido, que, o discurso dos representantes dos órgãos estaduais possuiu um alinhamento, já que todos afirmavam e defendiam que o processo de elaboração dos itinerários foi constituído de forma inteiramente participativa, porém, observa-se que há diversas ambiguidades relacionadas ao que é dito e ao que é realizado.

Entretanto, observa-se um discurso que está dissociado da prática, pois verifica-se um processo elaborativo supostamente participativo, em que os estudantes são envolvidos por um discurso que alega que os jovens poderiam escolher o que estudar, definindo as matrizes curriculares. Isso posto, sabemos que, em nossa realidade educacional – considerando as diversas disparidades econômicas, sociais, o pouco investimento governamental e engajamento em políticas públicas que pudessem contribuir para o desenvolvimento desse projeto – isso seria praticamente impossível. Reitera-se que, conforme Costa (2001), utilizar da prática protagonista como discurso falacioso com o objetivo de servir a interesses externos é extremamente prejudicial aos jovens envolvidos e acaba por assumir uma postura contrária, que nega o protagonismo. O discurso falacioso quanto a liberdade de escolha, protagonismo e autonomia dos jovens e das escolas quanto à proposta de flexibilização curricular, definição das matrizes curriculares e escolha dos itinerários pelos estudantes também é denunciado pelos estudos de Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023), Fávero, Centenaro e Santos (2023) e Fávero, Tonieto, Bellenzier et. al (2022).

## Conclusão

Um olhar atento e detalhado sobre a reforma do Ensino Médio no contexto do Rio Grande do Sul é possível identificar que a participação dos jovens estudantes se deu principalmente por meio do discurso dos grandes interessados, tais como a iniciativa privada e alguns representantes governamentais. A tão divulgada e ovacionada liberdade de escolha se apresenta como inviável tendo em vista as estruturas escolares básicas: ausência de infraestrutura, corpo docente disponível, formação adequada, dentre outros. O protagonismo amplamente difundido e ovacionado não ocorreu no processo de definição dos IFs.

Esse formato de participação não se trata de uma reformulação política que oportuniza a cidadania ativa, pois restringe-se a uma participação administrada, manipulada aos interesses corporativos vinculados ao discurso de protagonismo (SOUZA, 2009b). O consenso estabelecido pelo poder do discurso veiculado nas notícias apresentadas e no movimento de reforma “[...] define um campo semântico, opera com base na repetição e na tautologia, ressignifica noções construídas em outras conjunturas sociais e políticas, de modo a confundir o debate e impedir o contra-argumento” (SOUZA, 2009b, p.14). O embelezamento e a familiarização do discurso protagonista contribuíram para a fabricação de um consenso, assim, a aceitação de decisões que não puderam ser devidamente pensadas e analisadas conforme condições reais, como é o caso da ‘escolha’ dos IFs.

Nesse sentido, não há como comprovar que essa reforma educacional potencializará a aprendizagem dos estudantes, nem mesmo auxiliará na permanência dos estudantes, uma vez que se sabe que, no território nacional, muitas dessas juventudes necessitam trabalhar para contribuir com os gastos familiares. Com o aumento da carga horária de ensino, muitos desses estudantes certamente terão de escolher entre a formação educacional e a necessidade familiar, ou seja, optar pela escola ou pelo mercado de trabalho – para dar conta das responsabilidades financeiras existentes em decorrência da disparidade social de nosso país. Mais um indício de que essa reforma não considerou todos os sujeitos e juventudes envolvidas no processo educacional e que continua uma questão em aberto, a operacionalização de uma proposta

que objetiva atender os interesses, dúvidas, anseios e perspectivas juvenis visto que são múltiplos, difusos e contextuais (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023).

Além disso, por intermédio da estratégia discursiva alicerçada no protagonismo e na participação juvenil, presenciadas nas notícias, observa-se que os referidos termos foram determinados, combinados e empregados, como estratégia discursiva, objetivando passar uma mensagem na qual a reforma do Ensino Médio havia sido desenvolvida para atrair e contentar os jovens, criando uma falsa imagem de um processo democrático/participativo, mas que esconde um conjunto de contradições inerentes ao próprio processo. A força do discurso que conduziu o processo de mudança ressaltava que a reforma era almejada pelos próprios jovens e pela sociedade, quando, na verdade, estava mais endereçada a servir os interesses mercadológicos, que buscam a instrumentalização da própria educação para beneficiar os interesses empresariais. A tônica da Reforma revela tais interesses.

Assim, uma reforma política da magnitude da proposta pelo NEM, conduzida sem considerar os sujeitos, contextos e reais possibilidades, pode trazer perigosas consequências, dentre elas, o fato de produzir um enfraquecimento da formação dos próprios jovens, quando ocorre a diminuição ou quase extinção de áreas importantes do conhecimento da ciência e das humanidades e até mesmo a descaracterização do Ensino Médio como sendo uma parte da educação básica (TONIETO; BELLENZIER; BUKOWSKI, 2023).

O Ensino Médio brasileiro, compreendido como uma etapa pertencente à educação básica, foi conquistado na esfera pública por meio de muita luta e obteve seu espaço garantido de forma tardia em relação aos outros níveis, considerando sua oferta e obrigatoriedade. A forma de condução e o conteúdo da reforma, pode ser, mais uma vez, prejudicar tal etapa da educação básica, uma vez que deixa de ser um direito constitucional à educação dos jovens e tornar-se refém dos interesses difusos nos quais predomina a lógica neoliberal, empresarial e o seu interesse centrado apenas na visão reducionista de preparação de mão de obra, quando é sabido que a formação profissional é salutar, entretanto, é apenas uma dimensão da vida dos jovens e adultos e que

o mundo do trabalho e a produção criativa e responsável necessitam de múltiplas inteligências em ação. Destaca-se que tais constatações condicionam-se às fontes utilizadas no presente estudo, isto é, dentro dessa perspectiva e não como algo, que de fato, pode ser tomado como parâmetro total do fenômeno em estudo.

## Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Câmara do Deputados. *PL 6.840/2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 3/2018*. Brasília: 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria da Educação Básica/MEC, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARVALHO, I. A. Da S.; GONÇALVES, S. da R. V. Reflexões sobre reforma do Ensino Médio-Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul. *Reflexão e Ação*, v. 29, n. 3, p. 190-204, 2021. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16405>>. Acesso em: 21 set. 2023.

CEED. Conselho Estadual de Educação (Rio Grande do Sul). *Resolução 349*, de 20 de dezembro de 2019. Orienta o Sistema Estadual de Ensino para implementação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, conforme dispõe a Lei federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202007/30181609-resolucao-0349.pdf>>. Acesso em 09 dez. 2021.

CHAGAS, Â. B.; LUCE, M. B. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653>>. Acesso em 21 set. 2023.

COSTA, A. C. G da; VIEIRA, M. A. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, A. C. G. da. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2. ed. São Paulo: *Global*: Instituto Ayrton Senna, 2001.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, vol. 19 | Nº 1, Itajaí, jan./dez., 2019, p.170-184. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579>

FAVERO, A. A.; TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J. B. o protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? In: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (org.). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022. p. 215-228.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A.P.dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14414, 3 abr. 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

FERRETI, 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, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt#>>. Acesso em: 21 set. 2023.

DEMO, P.; SILVA, R. A. da. Protagonismo estudantil. *Revista ORG & DEMO*, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaicho-em.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; e GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I, Nº I, Jul./2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Estudo e planejamento: 36ª CRE envolve a comunidade escolar para debater o Novo Ensino Médio*. Porto Alegre, 03 jun. 2019a. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/Estudo-e-planejamento-36-CRE-envolve-a-comunidade-escolar-para-debater-o-Novo-Ensino-Medio>>. Acesso em 04 jun. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Instrumento de escuta é divulgado por estudantes para a comunidade*. Porto Alegre, 12 jun. 2019b. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/Instrumento-de-escuta-e-divulgado-por-estudantes-para-a-comunidade>>. Acesso em 04 jun. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Escolas-piloto do Novo Ensino Médio iniciam elaboração dos itinerários formativos*. Porto Alegre, 25 nov. 2019c. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/Escolaspiloto-do-Novo-Ensino-Medio-iniciam-elaboracao-dos-itinerarios-formativos>>. Acesso em 04 jun. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Professores | Portal Educacional - SEDUC-RS*. Porto Alegre, s/d. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SILVA, M. R. da.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>>. Acesso em 29 nov. 2023.

SILVEIRA, É. da S.; SILVA, M. R. da.; OLIVEIRA, F. L. B. de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1562-1585, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>>. Acesso em: 21 set. 2023.

SILVEIRA, É. da S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. de B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. *Revista pedagógica*, v. 20, n. 43, p. 101-118, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>>. Acesso em 29 nov. 2023.

SOUZA, R. M. de. O conceito de protagonismo juvenil. In: ESPINDULA, B. (ORG.). *Protagonismo da juventude brasileira: Teoria e memória*. São Paulo: Instituto ArteCidadania (IAC); Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009a. p. 10-24.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 1, n. 1, 2009b. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/adolescencia/article/view/183>>. Acesso em: 8 abr. 2022.

STAMATO, M. I. C. Protagonismo juvenil: um conceito em revisão. In: ESPINDULA, B. (ORG.). *Protagonismo da juventude brasileira: Teoria e memória*. São Paulo: Instituto ArteCidadania (IAC); Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009. p. 25-35.

RIO GRANDE DO SUL. *Resolução CEE/RS nº 361, de 8 de outubro de 2021b*. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202110/21100842-resolucao-rcgem-0361-2021.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. *Parecer CEE/RS nº 0003/2021c*. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2021>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14398, 3 abr. 2023. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Recebido em: 12/01/2024.

Aceito em: 03/07/2024.

### **Caroline Simon Bellenzier**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (Bolsista Capes) - Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul – Brasil. Participa do GEPES/UPF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS. Participa do projeto "Políticas Curriculares para o Ensino Médio". Áreas de interesse: juventudes, protagonismo e participação juvenil, ensino médio, políticas curriculares para o ensino médio.

 [carolsimon@hotmail.com](mailto:carolsimon@hotmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/0692186349325716>

 <http://orcid.org/0000-0003-2189-7745>

### **Altair Alberto Fávero**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor e Pesquisador CNPQ – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo - Rio Grande do Sul – Brasil. Coordenador do Grupo De Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS) no qual Coordena os projetos de pesquisa "Docência Universitária e política educacionais", "Políticas Curriculares para o Ensino Médio" e "Políticas para o Ensino de Filosofia". Pesquisador do Observatório do Ensino Médio do Rio

Grande do Sul e da Rede Ensino Médio - Pesquisa. Áreas de interesse: ensino médio, ensino de filosofia, formação docente, políticas educacionais, políticas curriculares para o ensino médio, neoliberalismo e formação de pesquisadores.

 [altairfaver@gmail.com](mailto:altairfaver@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/5866881378328643>

 <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

### **Carina Toniato**

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (Bolsista Capes). Diretora de Ensino e Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS - Campus de Ibirubá. Líder do grupo de pesquisa Ensino, trabalho e sociedade (IFRS) e vice-líder do GEPES/SUL (UPF). Áreas de interesse em pesquisa: ensino médio, ensino de filosofia, formação docente, políticas educacionais, políticas curriculares para o ensino médio, neoliberalismo e formação de pesquisadores.

 [toniato.carina@gmail.com](mailto:toniato.carina@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/9429620134345330>

 <http://orcid.org/0000-0001-9066-9637>