

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E  
CRIATIVIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CAROLINE SIMON BELLENZIER**

**A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO  
PARA O ENSINO MÉDIO: de que protagonismo estamos  
falando?**

Passo Fundo  
2022

**Caroline Simon Bellenzier**

**A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO  
PARA O ENSINO MÉDIO: de que protagonismo estamos  
falando?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

---

B441p Bellenzier, Caroline Simon

A participação dos estudantes no processo de construção do referencial curricular gaúcho para o ensino médio [recurso eletrônico] : de que protagonismo estamos falando? /

Caroline Simon Bellenzier. – 2022.

1 Mb. ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Avaliação educacional – Rio Grande do Sul.
2. Currículos – Ensino médio. 3. Política educacional.
4. Movimento da juventude. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.214

---

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

**“A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO: de que protagonismo estamos falando?”**

Elaborada por

**CAROLINE SIMON BELLENZIER**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação

Aprovada em: 23 de agosto de 2022  
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero

UPF – Orientador

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira  
(UNISC)

Profª. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani  
(UPF)

Profª. Dra. Carina Tonieto  
(IFRS)

Profª. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Ao meu pai, Paulo (in memoriam), que já se foi, mas se faz presente em todos os dias de minha vida. À minha mãe, Rosane, minha grande incentivadora. Com amor e gratidão. E, a todos os educadores, que em sua tarefa fazem da educação uma missão de vida.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim, me dando saúde para superar os obstáculos durante o percurso ao longo da realização de minha pesquisa.

Aos meus pais – Paulo e Rosane, por acreditarem em meu potencial, por me fortalecerem enquanto sujeito nessa jornada complexa que é a vida. Também, por me ensinarem princípios humanos de respeito, responsabilidade, humildade, dedicação e honestidade – que trago comigo todos os dias e durante a realização de meu trabalho. Em especial, a minha mãe, por entender a minha ausência e por todas as vezes que trocamos mensagens, áudios e ligações, em que suas palavras de coragem e confiança me ajudaram a renovar minha convicção de que eu era capaz. Obrigada por teu amor incondicional.

Ao meu marido Gustavo – que esteve ao meu lado em todos os momentos –, por me apoiar em tudo, me fortalecer e me tranquilizar, por acreditar em meus sonhos, fazendo dos meus sonhos, os nossos. Além disso, por entender minhas ausências, pela paciência e pelo cuidado diário comigo. Te amo infinitamente.

Ao meu grande mestre e orientador Altair Alberto Fávero, pela paciência e generosidade. Gratidão pelas inúmeras oportunidades, por acreditar em mim e me acompanhar nesse processo de pesquisa com dedicação e amizade. Sou muitíssimo grata, professor!

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF), pelas reflexões, trocas e estudos tão importantes em minha trajetória.

Aos meus colegas do Projeto Políticas Curriculares para o Ensino Médio – Altair, Carina, Chaiane, Junior, Antônio e Evandro, pela oportunidade de aprender com pessoas tão qualificadas, generosas e envolvidas com a educação. Obrigada pela parceria e pela amizade.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, obrigada pelos inúmeros ensinamentos ao longo desse período.

Aos meus colegas, que enfrentaram comigo o desafio de cursar o mestrado em meio a uma pandemia mundial. Tê-los por perto, mesmo de longe, fez o processo ser mais leve.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

Aos membros da minha banca, por aceitarem o convite e por todas as contribuições que foram muito importantes na elaboração deste trabalho.

Agradeço, por fim, a todos meus amigos e pessoas que me apoiaram direta ou indiretamente nessa trajetória. Gratidão pelo incentivo, amizade e apoio.

*“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.*

*Edgar Morin (2011, p. 49)*

*“Os jovens são os mais representativos exemplares daquilo que seremos hoje e amanhã”.*

*Zygmunt Bauman (2017, p. 15)*

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao campo das políticas educacionais e desenvolvida junto ao PPGEDU/UPF, realiza-se por meio de um estudo de natureza básica e exploratória quanto aos objetivos, qualitativa quanto à abordagem do problema, e mediante um estudo bibliográfico, documental e de análise textual quanto aos procedimentos. O objetivo geral é analisar a forma (ou nível) de participação e o protagonismo estudantil no processo de elaboração da política curricular do Referencial Gaúcho do Ensino Médio. O problema de pesquisa busca responder à seguinte pergunta: Qual a forma (ou nível) de participação e protagonismo dos estudantes gaúchos na elaboração da política do Referencial Gaúcho do Ensino Médio, conforme previsto e difundido pela proposta do Novo Ensino Médio? Nesse sentido, o estudo adota a hipótese de que foram possibilitados aos estudantes do Ensino Médio espaços participativos durante a elaboração do referencial curricular, mas que, todavia, o exercício participativo ocorreu de forma manipulada e decorativa e não proporcionou aos jovens o desenvolvimento do protagonismo juvenil. A razão para tal é que não foram desenvolvidas atividades em que os jovens pudessem perceber-se como autores no processo educacional, de forma autônoma, responsável e autêntica. O *corpus* da análise textual fundamenta-se no documento do Referencial Curricular Gaúcho (2021) e em documentos e informações encontradas e registradas por pesquisadores como Silva e Krawczyk (2016), Krawczyk e Ferreti (2017), Silva (2018), Uczak, Bernardi e Rossi (2020), Chagas e Luce (2020), Oliveira e Silveira (2020), Silveira, Silva e Oliveira (2021), Silva e Viera (2021), Silveira, Silva e Oliveira (2021), Silva, Bellenzier, Centenaro e Guerra (2022), entre outros. Além disso, alguns elementos relacionados ao Projeto de Lei (PL) 34/2016, à Medida Provisória (MP) n° 746/2016 e à Lei n° 13.415/2017 foram importantes para compreender o cenário das aprovações e determinações. A revisão bibliográfica relacionada aos estudos sobre juventudes, participação e protagonismo norteiam a construção das categorias orientadoras da análise a respeito da participação juvenil. Para dar conta desse propósito, são tomados como autores referentes Dayrell (2003), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Costa e Vieira (2006), Souza (2009), Stamato (2009), Dayrell e Carrano (2014), Weller (2014), Leão e Santos (2018), Demo e Silva (2020), entre outros. Como principal conclusão do estudo, identificou-se que o discurso da participação e do protagonismo estudantil é muito forte e está bem amarrado por meio de teorias que defendem esses processos. Entretanto, destaca-se que a hipótese levantada inicialmente foi confirmada no decorrer dos estudos. Sendo assim, identifica-se que o discurso do texto da política não vai ao encontro do que de fato ocorreu no processo de formulação da política do Referencial Curricular Gaúcho, demonstrando que os movimentos participativos, por vezes, ocorreram, mas de forma manipulada. Essa constatação demonstra que o protagonismo difundido - e que possibilitaria aos estudantes aprenderem como autores dos seus processos formativos, de forma autônoma, plena e colaborativa - não aconteceu.

Palavras-chave: Participação; Protagonismo; Ensino Médio; Juventudes; Referencial Curricular Gaúcho.



## ABSTRACT

The present research, bound to the area of educational policies and developed together with PPGEDU/UPF, is carried out through a study of a basic and exploratory nature regarding the objectives, qualitative regarding the approach to the problem, and regarding the procedures. The general objective is to analyze the form (or level) of student participation and protagonism in the process of elaborating the curriculum policy of High School Referencial Curricular Gaucho. The research problem seeks to answer the following question: What's the form (or level) of participation and protagonism of gaucho students in the elaboration of High School Referencial Curricular Gaucho as foreseen and disseminated by the New High School proposal? Seem in this terms, the study adopts the hypothesis that high school students were given participatory spaces during the elaboration of the curricular reference, but that, the participatory exercise occurred in a manipulated and decorative way and didn't provide young people with the development of youth protagonism. The reason for this is that weren't developed in which youngsters could perceive themselves as authors in the educational process, in an autonomous, responsible and authentic way. The *corpus* of the textual analysis is based on the document of the Referencial Curricular Gaucho (2021) and in documents and information found and recorded by researchers such as Silva and Krawczyk (2016), Krawczyk and Ferreti (2017), Silva (2018), Uczak, Bernardi and Rossi (2020), Chagas and Luce (2020), Oliveira and Silveira (2020), Silveira, Silva and Oliveira (2021), Silva and Viera (2021), Silveira, Silva and Oliveira (2021), Silva, Bellenzier, Centenaro and Guerra (2022), among others. In addition, some elements related to Projeto de Lei (PL) 34/2016, Provisional Measure (PM) No. 746/2016 and Law No. 13.415/2017 were important to understand the scenario of approvals and determinations. The literature review related to studies on youth, participation and protagonism guide the construction of the guiding categories of the analysis regarding youth participation. To support this purpose, the following authors are taken as: Dayrell (2003), Ferreti, Zibas and Tartuce (2004), Costa and Vieira (2006), Souza (2009), Stamato (2009), Dayrell and Carrano (2014), Weller (2014), Leão and Santos (2018), Demo and Silva (2020), among others. As the main conclusion of the study, it was identified that the discourse of student participation and protagonism is very strong and is well tied through theories that defend these processes. However, it's noteworthy that the hypothesis initially raised was confirmed during the studies. Therefore, it's identified that the discourse of the policy text doesn't meet what actually occurred in the process of formulating the policy of Referencial Curricular Gaucho, demonstrating that participatory movements sometimes occurred, but in a manipulated way. This finding shows that the widespread protagonism and would allow to students to learn as authors of their training processes, in an autonomous, full and collaborative way - didn't happen.

**Keywords:** Participation; Protagonism; High school; Youths; Referencial Curricular Gaucho.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL.....</b>	<b>23</b>
2.1 As diversas concepções acerca das Juventudes .....	23
2.2 A escola como espaço de cidadania para as juventudes.....	26
2.3 O protagonismo e a participação juvenil.....	30
2.4 Protagonismo Juvenil: um conceito em análise.....	36
2.5 Participação Juvenil e seus estágios.....	40
2.6 Participação dos jovens na elaboração de políticas educacionais.....	45
2.6.1 Políticas públicas educacionais: O que são?.....	45
2.6.2 Participação dos jovens na elaboração de políticas educacionais: um discurso a ser pensado.....	48
<b>3 COMPREENDENDO O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>54</b>
3.1 Os primeiros passos da Reforma para o Ensino Médio: do Projeto de Lei de nº 6.840/2013 à Lei 13.415/2017 .....	55
3.2 Da reforma nacional do Ensino Médio ao Referencial Curricular Gaúcho.....	63
3.3 O que é o Referencial Curricular Gaúcho .....	74
3.4 O processo de formulação do Referencial Curricular Gaúcho e a escolha dos redatores..	77
<b>4 O PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA FORMULAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO.....</b>	<b>81</b>
4.1 Os desdobramentos da aprovação da Lei 13.415/2017 e a participação dos estudantes....	81
4.1.1 O contexto da participação no estado do Rio Grande do Sul: a construção do Referencial Curricular Gaúcho em análise .....	86
4.1.2 Participação e protagonismo juvenil: análise do processo de produção do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio segundo o próprio documento .....	94
4.2 Protagonismo e a participação juvenil no Referencial Curricular Gaúcho .....	98

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A escada da participação do jovem – os degraus da escada da participação.....	67
Quadro 2: Notícias encontradas no site de divulgação das ações sobre o Novo Ensino Médio no RS.....	67
Quadro 3: Levantamento de termos no Referencial Curricular Gaúcho (2021) .....	99

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estudo e planejamento: 36ª CRE envolve a comunidade escolar para debater o Novo Ensino Médio.....	678
Figura 2: Instrumento de escuta é divulgado por estudantes para a comunidade.....	89
Figura 3: Escolas-piloto do Novo Ensino Médio iniciam elaboração dos itinerários formativos .....	993

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória formativa tem inspiração no trabalho de minha mãe. Toda a minha escolarização básica foi realizada em instituições da rede pública, nas quais também minha mãe dedicou sua vida. Ela trabalhou em escolas da Rede Municipal de Ensino de Carazinho, por 25 anos como auxiliar educacional. Durante minha trajetória escolar, além da experiência estudantil em si, estive sempre envolvida nos diversos espaços possíveis de participação, entre eles: grêmio estudantil, representante de turma, grupos de dança, conselhos de classe participativos, envolvimento e criação de jornal escolar. Lembro-me que sempre tive interesse e curiosidade em conhecer e entender as funções dos sujeitos dentro da escola.

Em 2012, iniciei minha graduação em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas na Universidade de Passo Fundo, onde me formei em agosto de 2016. Logo após minha trajetória formativa, em 2017, decidi sair do meu trabalho, um tabelionato de notas, no qual trabalhava como atendente, e ingressei na carreira do magistério. Iniciei meu trabalho como mediadora/educadora dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação em escolas da rede municipal e estadual na cidade de Carazinho/RS. Penso que minha atuação nesses diferentes espaços escolares redefiniram a minha vida e trajetória profissional. O objetivo desses programas era melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, através da ampliação da jornada de ensino, ou seja, por meio da educação de tempo Integral. Além disso, esses projetos possuíam uma finalidade maior: a de alimentar, acolher e reduzir a sensação de abandono, minimizando a desigualdade social.

Ainda em 2017, iniciei uma Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade de Passo Fundo. Esse curso me possibilitou momentos ímpares de aprendizado, troca de experiências e saberes. Quando aluna, sempre tive curiosidade para com as atividades relacionadas aos processos internos das instituições, o trabalho com o professor e a mediação de relações. Talvez por esse motivo, escolhi essa especialização ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, retornando à instituição onde iniciei minha trajetória acadêmica.

Nos espaços da Universidade, pude aprender, transformar-me, ressignificar minha prática e me responsabilizar por algo maior, a Educação. Em diversos momentos, nós, educadores, temos *todos os motivos do mundo* para desistir, porém, existe algo que nos fortalece nesses caminhos sinuosos e, com certeza, a pesquisa, a troca de saberes e contato com pessoas que estão no mesmo caminho de luta, ao nosso lado, fazem-nos mais fortes.

No final do ano de 2017, surgiu uma oportunidade extremamente significativa de ser bolsista do programa de apoio institucional a discentes de extensão (PAIDEX), através do projeto “Políticas e Gestão da Educação: o feito, o necessário e o possível”. O projeto estava vinculado ao Grupo de Pesquisa e Extensão que trabalha Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE<sup>1</sup>). Participar desse grupo me fez repensar e significar, novamente, minha prática e os processos educacionais vigentes dentro das instituições, fez-me ver, mais uma vez, que teoria e prática necessitam caminhar juntas para que eu, enquanto educadora, possa desenvolver meu trabalho com autonomia, qualidade e entendimento. Em 2018, continuei no grupo de pesquisa e iniciei minha trajetória de professora de Língua Portuguesa em uma instituição da rede privada de Carazinho/RS, o Colégio Sinodal Rui Barbosa.

Eu já havia me encontrado como educadora, ou seja, sabia que queria seguir com essa carreira profissional, pois, nesse espaço, comecei a me realizar diariamente com minha profissão, em relação aos meus estudantes. Percebi o quanto um professor é imprescindível na construção de uma sociedade mais humanizada, não apenas no que diz respeito ao conhecimento construído, mas também pelo valor simbólico que um educador tem para um estudante, pelas relações que se dão entre estudante e professor e o quanto tais relações podem ser determinantes nas ações futuras dos indivíduos em sociedade. A questão é que para que eu pudesse, de fato, contribuir para a construção de conhecimento e formação humana desses estudantes, era necessário que eu continuasse estudando.

No ano de 2020, iniciei minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes)<sup>2</sup>, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu/UPF), onde passei a compreender os movimentos e processos que constituem o campo das Políticas Educacionais. Estudar políticas educacionais implica em dialogar com diversos aspectos e dimensões do processo educativo, como contexto da formação dos professores, questões comportamentais, discursos, currículos, funcionamento, obrigatoriedade com uniformes, dentre tantos outros, os quais são influenciados e influenciam a atuação das políticas nas escolas – inclusive, na atuação dos próprios sujeitos. Através de minha participação no Gepes, pude compreender, estudar e conhecer diferentes autores e teorias. Estudar Martha Nussbaum, por exemplo, a teoria das capacidades e o papel das

---

<sup>1</sup> Promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e criado em 2010, o grupo atuava no campo das pesquisas relacionadas à gestão e às políticas educacionais, através do projeto Gestão da educação: contexto, desafios e possibilidades, e posteriormente ampliado para o campo da extensão com o projeto Políticas e Gestão da educação: o feito, o necessário e o possível.

<sup>2</sup> Link para acesso do site do grupo: <https://medium.com/gepes-upf>

humanidades na educação, alargou meus horizontes de compreensão da própria educação. Além disso, participar do grupo de pesquisa foi decisivo para a tomada de decisão para meu ingresso no mestrado. Cabe ressaltar o quanto o grupo tem fortalecido, em mim, o protagonismo e a autonomia, possibilitando espaços de estudo, de análises e de trocas extremamente significativas em diversos âmbitos: científico, profissional e pessoal.

No segundo semestre de 2020, ingressei no Mestrado em Educação, mais precisamente na Linha de Políticas Educacionais, e imediatamente passei a integrar o “Projeto de Pesquisa Políticas Curriculares para o Ensino Médio”. O contato com esses três espaços, e em especial com os escritos de Stephen J. Ball (BALL, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), fizeram-me ter uma compreensão alargada sobre as políticas curriculares. Compreendi que elas não se resumem à mera reprodução de uma lista de disciplinas ou de conteúdos, mas, sim, integram processos de interpretação, ressignificação, tradução e, posteriormente, implementação/tradução nos espaços escolares. Os sujeitos protagonistas são aqueles pertencentes ao contexto escolar, os quais, ao interpretar as políticas, devem considerar o cotidiano em que a instituição está inserida. Destarte, embora as Políticas Educacionais *sejam feitas para todos*, cada instituição atua e a coloca em prática de acordo com os contextos que possui, considerando a gestão, a estrutura básica escolar, o corpo docente, discentes, a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico, o currículo escolar, entre tantos outros elementos.

Minha participação no projeto de Políticas Curriculares para o Ensino Médio<sup>3</sup> possibilitou ampliar a compreensão teórica e perceber a abrangência do campo de investigação e a possibilidade de constituir um objeto de estudo vinculado ao projeto. Comecei a me abastecer das temáticas como o Novo Ensino Médio, BNCC e Referencial Curricular Gaúcho, bem como participar no processo de elaboração dos instrumentos de coleta/produção de dados que serão utilizados na pesquisa. Concomitante a isso, no ano de 2021, a temática norteadora dos estudos do GEPES avançou nos escritos de Ball, Maguire, Braun (2016), estudiosos que investigam e desenvolvem a teoria de atuação das políticas e sobre o ciclo de políticas.

Esses elementos, espaços de análise e discussão me levaram ao interesse sobre as temáticas supracitadas e ao estímulo da ampliação de ideias e de reflexões sobre os problemas

---

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa é coordenado pelo professor Altair Alberto Fávero e está cadastrado junto à Divisão de Pesquisa da UPF. Além disso, constitui uma das linhas de pesquisa do GEPES/UPF. Possui como objetivo principal analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS).



educacionais voltados às políticas curriculares nos âmbitos escolares, além disso, despertaram meu interesse em compreender como as políticas são organizadas e formuladas. O ponto fundamental de meu interesse acadêmico gira em torno de como as políticas públicas são discutidas nos espaços escolares e como os atores participantes são envolvidos na elaboração dessas políticas.

O grupo articulador do projeto Políticas Curriculares para o Ensino Médio se dedicou a compreender as temáticas e os movimentos políticos relacionados à reforma, assim como os documentos norteadores como a BNCC, Novo Ensino Médio e Referencial Curricular Gaúcho, esse último ainda não estava aprovado a nível de Ensino Médio, porém, o grupo acompanhou as movimentações e processos para aprovação. Após a apropriação da temática, o grupo buscou informações para a identificação do estágio em que estava a tradução e atuação da política para o Novo Ensino Médio nas 10 (dez) escolas-piloto do Rio Grande do Sul. No período que compreende a minha entrada no mestrado e a elaboração da dissertação, as escolas-piloto já possuíam dois anos de experiência e, no momento de defesa da dissertação, o ciclo das escolas-piloto está encerrado, iniciando uma nova fase em toda a rede estadual do Rio Grande do Sul. A nível nacional, aconteceram e acontecem diversos movimentos de progresso em relação à reforma do Ensino Médio; no Rio Grande do Sul, a reforma avança nos processos internos de tradução e implementação em todas as escolas da rede estadual.

Nessa direção, é possível perceber que muitos movimentos transcorrem no âmbito das políticas públicas educacionais envolvendo os diferentes níveis da Educação Básica de nosso país. Destaca-se o andamento de reformas impulsionadas por pressões externas e mudanças de rumo em função do golpe parlamentar, ocorrido no ano de 2016, e da eleição de um governo alinhado a uma forma conservadora e instrumental de educação. Esse marco histórico, que destituiu a então presidente, provocou redirecionamentos do governo em relação aos projetos em andamento de diversas políticas educacionais importantes, como todo o processo democrático e participativo do Plano Nacional de Educação que foi interrompido e, também, a substituição dos membros do Conselho Nacional de Educação e a constante troca do comitê gestor do Ministério da Educação. Esse rompimento constante de direção na governabilidade foi e é determinante no percurso educacional brasileiro.

A presente investigação se detém no contexto da reforma do Ensino Médio, produzindo uma análise a partir dos desdobramentos relacionados a reforma política, em notícias encontradas no portal de divulgação sobre o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul e

em normativas, como o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, o qual será estudado de forma mais aprofundada na presente dissertação.

A partir da interconexão do meu percurso pessoal, intelectual e os espaços formativos em que me inseri, surgiu um grande interesse em compreender como se deu a construção do Referencial Curricular Gaúcho, como política curricular que foi gestada, organizada e aprovada, para que posteriormente fosse *implementada*<sup>4</sup>. A partir desse, foi escolhido como objeto de estudo a participação dos jovens estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho.

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, tem como objetivo nortear os currículos das instituições das redes públicas e privadas no estado do Rio Grande do Sul, e resulta das mudanças curriculares indicadas na Lei federal nº 13.415 (BRASIL, 2017), a qual implementa o Novo Ensino Médio. Ainda, contou com redatores escolhidos por meio de edital específico e incluiu consulta pública para sua elaboração. O processo de elaboração do documento ocorreu por meio da colaboração de diferentes órgãos, entre eles Secretaria Estadual da Educação (Seduc), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe/RS). Segundo o portal público criado para divulgação do desenvolvimento do Referencial, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio foi elaborado através de orientações contidas em documentos oficiais relacionados à Reforma do Ensino Médio, como as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), Lei 13.415/2017, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho pretende definir uma estrutura flexível dos currículos para que todos os estudantes possuam formação básica, com carga mínima de 1.200 horas, que pode chegar à carga máxima de 1.800 horas. Além disso, o Referencial possuirá diversificados Itinerários Formativos, os quais possibilitam aos estudantes a escolha das disciplinas, também, projetos, oficinas, entre outras situações. A intenção é que os Itinerários aprofundem as aprendizagens de uma das cinco áreas do conhecimento – Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e da formação técnica profissional (FTD).

---

<sup>4</sup> Ball, Maguirre e Braun (2016) defendem que não existe a simples implementação de uma política, pois as políticas são sempre traduzidas e entram no campo da atuação.

Desse modo, a pesquisa em questão pode contribuir de maneira significativa para o entendimento dos processos percorridos e dos sujeitos participantes da elaboração e da organização do Referencial Curricular Gaúcho. Tratar do protagonismo e da participação dos estudantes no processo de produção da política do Referencial Curricular Gaúcho é relevante, pois o protagonismo e a participação juvenil foram intensamente ressaltados na divulgação de todo o movimento da reforma do Ensino Médio. Interessa-nos entender e perceber se, de fato, há indícios de participação e protagonismo juvenil no contexto da produção da política, uma vez que ela se deu por meio de desdobramentos que desejavam a inserção desses sujeitos de forma colaborativa, inclusive, para possibilitar a eles maior autonomia e interesse para com o que será estudado após a reforma do currículo do Ensino Médio. Pesquisar sobre o protagonismo e a participação dos estudantes no Referencial Curricular Gaúcho é importante para o entendimento de conceitos e de leituras a respeito do desenvolvimento das juventudes e da sua participação democrática. Nesse sentido, é pertinente questionar se, realmente, as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio possibilitaram voz e vez aos estudantes e às juventudes presentes no cotidiano escolar.

Além disso, essa contribuição tem potencial de auxiliar à compreensão dos educadores e dos indivíduos envolvidos nos processos educacionais, os quais são os sujeitos diretamente ligados e interessados. Portanto, o presente estudo contribui para os enfrentamentos que possam surgir em meio ao processo de tradução e de atuação do RCG Referencial Curricular Gaúcho nos diferentes contextos escolares e redes de ensino.

Permeando esses diversos elementos, levantou-se a proposta da temática da pesquisa “A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?”. O problema de pesquisa orientador do estudo consiste na seguinte pergunta: Qual a forma (ou nível) de participação e protagonismo dos estudantes gaúchos na elaboração da política do Referencial Gaúcho do Ensino Médio conforme previsto e difundido pela proposta do Novo Ensino Médio? O estudo investe na hipótese de que foram possibilitados, aos estudantes do Ensino Médio, espaços participativos durante a elaboração do referencial curricular, todavia, o exercício participativo ocorreu de forma manipulada e decorativa e não proporcionou aos jovens o desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois não foram desenvolvidas atividades em que eles puderam se perceber como autores no processo educacional, de forma autônoma, responsável e autêntica.

O objetivo geral consiste em analisar a forma (ou nível) de participação e o protagonismo estudantil na elaboração da política curricular do Referencial Gaúcho do Ensino

Médio. Os objetivos específicos da pesquisa são: (i) reconstruir o percurso que levou a constituição do Referencial Curricular Gaúcho; (ii) analisar os sentidos e dimensões do protagonismo juvenil presentes no Referencial Curricular Gaúcho; e, por fim, (iii) compreender como se deu a participação dos estudantes no processo de elaboração da política.

Metodologicamente, a pesquisa se realiza por meio de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos objetivos, qualitativo quanto a abordagem do problema e bibliográfico-documental quanto aos procedimentos. Para análise de conteúdo construído em torno do contexto de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, bem como de todo o contexto da reforma do Ensino Médio, desenvolveremos uma análise textual por meio de um processo analítico de desconstrução de textos e documentos, ou seja, a leitura, seleção e produção de diferentes sentidos por meio de ideias explícitas e/ou implícitas presentes nos textos e documentos analisados. O *corpus* da análise textual se fundamenta no documento do Referencial Curricular Gaúcho, notícias encontradas no Portal de divulgação sobre ações relacionadas ao Novo Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul e por meio de documentos e informações encontradas e registradas por pesquisadores como Silva e Krawczyk (2016), Krawczyk e Ferreti (2017), Silva (2018), Uczak, Bernardi e Rossi (2020), Chagas e Luce (2020), Oliveira e Silveira (2020), Silveira, Silva e Oliveira (2021), Silva e Viera (2021), Silveira, Silva e Oliveira (2021), Silva, Bellenzier, Centenaro e Guerra (2022), entre outros. Além disso, alguns elementos relacionados ao Projeto de Lei (PL) 34/2016, à Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e à Lei nº 13.415/2017 são importantes para compreender o cenário das aprovações e determinações.

O foco da análise se direciona ao cenário e aos mecanismos de participação dos estudantes na produção do texto da política da reforma do Ensino Médio, para dedicar-se com maior profundidade na construção do Referencial Curricular Gaúcho no nível do Ensino Médio, documento norteador do estado do Rio Grande do Sul. Vinculado a isso, a revisão bibliográfica relacionada aos estudos sobre juventudes, participação e protagonismo norteiam a construção das categorias orientadoras da análise a respeito da participação juvenil. Para isso, são tomados como autores referentes: Dayrell (2003), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Costa e Vieira (2006), Souza (2009), Stamato (2009), Dayrell e Carrano (2014), Weller (2014), Leão (2018), Leão e Santos (2018), Demo e Silva (2020), entre outros. O conjunto de autores e documentos associados, possibilitaram, como destacado por Moraes (2003, p. 198), “[...] uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise, e em consequência, dos fenômenos investigados”.

Nesse sentido, reitera-se que a análise textual discursiva, conforme Moraes (1999, p. 3), é “[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” e “[...] está intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica”. Em consonância, a descrição e a delimitação do contexto de produção do Referencial Curricular Gaúcho se justificam uma vez que a própria descrição e compreensão do contexto apresenta os sentidos e significados expressos “[...] em sua aproximação mais direta com os textos analisados” (MORAES, 2003, p. 203).

A análise textual discursiva se dá à medida que pretende examinar e explorar os dados, as informações, os sentidos e significados e foca nas mensagens expressas por meio de comunicações e interpretações. Desse modo, a análise é construída a partir do ciclo analítico proposto por Moraes (2003, p. 191), o qual delimita-se em quatro momentos: (i) desmontagem de textos: momento destinado ao exame dos materiais e a seleção dos enunciados que serão analisados; (ii) estabelecimento de relações: que consiste no momento de definição das categorias que serão analisadas e discutidas posteriormente; (iii) captando o novo emergente: resultado da vinculação dos estágios anteriores, e “possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES, 2003, p. 191), e por fim, (iv) um processo auto-organizado: que acontece por meio da associação dos passos anteriores e apresentação dos resultados que são as interpretações. As categorias definidas para análise são: (i) a participação dos estudantes nos desdobramentos da aprovação da Lei 13.415/2017; (ii) participação juvenil no processo de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho; (iii) participação e protagonismo juvenil na elaboração do documento segundo o Referencial Curricular Gaúcho.

Estruturalmente, a dissertação está organizada em quatro capítulos. Este primeiro capítulo, que consiste na introdução, apresenta uma breve apresentação de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, demonstrando o que me levou a buscar pesquisar sobre as juventudes, o protagonismo e a participação no Ensino Médio. Além disso, demonstra a relevância do estudo para o campo da educação e das políticas educacionais e, por fim, as delimitações dos capítulos.

O segundo capítulo se dedica à exploração dos estudos e de autores que se debruçam sobre a temática das juventudes, compreendendo os jovens estudantes do Ensino Médio como sujeitos relevantes dentro do contexto das políticas educacionais, visto que estão diretamente envolvidos nos processos educacionais. Nesse sentido, progressivamente, apresentamos as escolas como espaços que possibilitam a cidadania aos estudantes, além disso, os conceitos do protagonismo e da participação estudantil e seus estágios. Ainda no mesmo capítulo,

desenvolve-se um entendimento sobre a participação dos jovens na elaboração de políticas educacionais e sobre a importância para o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos sociais no processo de formulação das políticas.

O terceiro capítulo se apresenta na análise do contexto de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Para tal, em um primeiro momento, apresenta-se a reconstrução dos primeiros passos da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), posteriormente, descreve-se como ocorreu a operacionalização da reforma do Ensino Médio e, para finalizar, caracteriza-se o Referencial Curricular Gaúcho e se avalia como aconteceu a sua elaboração.

No quarto capítulo, analisa-se o protagonismo e a participação juvenil na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, detendo-se na análise de como essa participação ocorreu, quais os níveis de participação vivenciados pelos jovens, se essa participação resultou em um processo autônomo e cidadão e se aconteceu o exaltado protagonismo estudantil no processo de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio.

Por fim, nas considerações finais, busca-se apresentar os resultados obtidos por meio do presente estudo, no qual corrobora a hipótese inicial de que foram possibilitados, aos estudantes do Ensino Médio, espaços participativos durante a elaboração do referencial curricular, todavia, o exercício participativo ocorreu de forma manipulada e decorativa e não proporcionou aos jovens o desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois não foram desenvolvidas atividades em que eles puderam se perceber como autores no processo educacional, de forma autônoma, responsável e autêntica.

## 2 PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

As políticas devem considerar os sujeitos envolvidos nos processos educacionais, uma vez que os atores políticos são aqueles que simbolizam, interpretam e atuam de fato nos espaços escolares. Entre eles, estão todos os membros de uma comunidade escolar – pensando em um local mais específico –, isto é, os professores, coordenadores, pais e/ou responsáveis e os estudantes, que, por sua vez, são os atores que atuarão de forma direta no movimento da política. Os alunos são os atores que *recebem* a política, e juntamente com os professores são os sujeitos mais *afetados* por ela, considerando que o contexto escolar tem como objetivo a formação educacional desses estudantes.

Nesse sentido, a presente seção buscará compreender o que se entende por juventudes<sup>5</sup>.

### 2.1 As diversas concepções acerca das Juventudes

Os jovens, segundo Leão (2018, p. 15), são “[...] sujeitos histórico-sociais, produtos e produtores de um tempo, diversos em suas experiências assim como são diversas as identidades e espaços sociais de uma determinada sociedade”. Em consonância, Leão (2018), utiliza e associa *juventudes* com o termo “condição juvenil”, afirmando ser uma categoria já estudada e aplicada por outros pesquisadores, essa fase do indivíduo decorre em meio a diversas transformações: biológicas, psíquicas e sociais. Além disso, essa fase abarca a construção de projetos futuros para a vida e é um momento em que os sujeitos se abrem para novas experiências e relacionamentos afetivos. O autor ainda ressalta que, mesmo dentro de toda a pluralidade existente em meio as juventudes, há espaços em que eles perpassam e que constroem uma relação de pertencimento, seja por aspectos ligados ao gênero, raça, interesses, religiões, entre outros pontos de aproximação.

Cabe destacar que, nesse momento, compreende-se como juventudes, nesta dissertação, os jovens que estão cursando o Ensino Médio, visto que é necessário estipular uma delimitação, e ressalta-se que “[...] a juventude representa um grupo geracional e que o Ensino Médio constitui uma etapa da escolarização que coincide com um período da vida dos jovens, geralmente entre 14 e 18 anos” (WELLER, 2014, p. 136); porém é importante frisar “[...] que parte dos estudantes do Ensino Médio não se encontram nessa faixa etária, o que faz com que

---

<sup>5</sup> Utilizaremos como sinônimos os seguintes termos e expressões: juventude, jovens, jovens estudantes, condição juvenil.

a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta” (WELLER, 2014, p. 136).

Desse modo, de acordo com o documento elaborado pela Unesco<sup>6</sup> (2004), intitulado *Políticas públicas de/para/com juventudes*, amparado na determinação realizada na Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em 1985, assim como a Lei Federal 12.852/2013 – a qual instituiu o Estatuto da Juventude –, afirma-se que jovens são os indivíduos que possuem idade entre os 15 aos 29 anos. Porém, considera-se que “[...] segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos” (UNESCO, 2004, p. 25), isso porque existem fatores psicológicos e biológicos que incidem em tal classificação e considera-se o fim do período da juventude quando o sujeito alcança sua maturidade fisiológica e social (UNESCO, 2004). Nesse sentido, reforçamos que “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 110).

Dayrell e Carrano (2014, p. 110), afirmam que “[...] podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida” e que muitos fatores devem ser considerados para construção dessa representação, além de que a forma de condução e consideração, pela sociedade, para com essa fase da vida pode levar a “[...] contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 110).

Por isso, retoma-se o que já foi afirmado por Leão (2018, p. 15): “[...] a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto político pedagógico no Ensino Médio”. Com isso, fica evidente a importância de compreender o contexto das juventudes e de sua participação efetiva na construção das políticas educacionais, visto que os jovens estudantes vivem cotidianamente nos contextos diversos formados ou reformados nas reestruturações das políticas educacionais.

Assim como bem lembra Dayrell (2003), frequentemente, defrontamo-nos com diversas definições e representações do que se entende por juventudes, prejudicando o sentido e acepções acerca desses sujeitos. O autor supracitado indica algumas das imagens reproduzidas sobre as juventudes, entre elas, está o fato de os jovens estarem em uma condição de transitoriedade, o que não é de todo errado, porém, trata-se de uma visão limitada quando se

---

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Representação no Brasil.



considera as ações dos jovens pensando apenas no que virá, como se suas ações fossem ter real sentido – apenas – para e na vida adulta, demonstrando que a condição juvenil trata-se de uma fase essencialmente transitória (DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2014; WELLER, 2014). Na escola, por exemplo: “[...] em nome do ‘vir a ser’ do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Outra concepção errônea sobre as juventudes é a vinculada à *liberdade*, como se os jovens estivessem em uma fase da vida liberta e prazerosa, um momento que justifica a “[...] expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41). Ainda, há aqueles que caracterizam a condição juvenil relacionando-a de forma reduzida aos interesses culturais, “[...] como se ele [os jovens] só expressasse[m] a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido[s] em atividades culturais” (DAYRELL, 2003, p. 41).

As juventudes, também, podem ser associadas, segundo Dayrell (2003, p. 41), a “[...] um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade”. E, a fase das juventudes é associada a “[...] um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora” (DAYRELL, 2003, p. 41). O teórico em questão afirma que se faz importante trazer essas concepções relacionadas às visões acerca da condição juvenil, visto que “[...] corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Sendo assim, Dayrell cita Peralva (1997 *apud* DAYRELL, 2003, p. 41) ao afirmar “[...] que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. Como já dito, são inúmeros os elementos a serem considerados para compreender melhor a condição juvenil, por isso, é inegável que o conceito das juventudes ocorre dentro de um campo de diversidades e que “[...] se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nesse sentido, Dayrell (2003, p. 42) destaca que elaborar uma definição sobre as juventudes, considerando o contexto da diversidade exige “[...] considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Torna-se relevante realçar que “[...] significa não entender a juventude como

uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta”. Destarte, Dayrell (2003), afirma que não há uma linearidade no desenvolvimento da condição juvenil, ou seja, as trajetórias, espaços, experiências e tempo depende do modo de ser de cada indivíduo.

A fase juvenil ocorre em “[...] um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” Dayrell (2003, p. 42). O autor enfatiza a noção de juventudes no plural para evidenciar que não existe apenas “uma juventude”, mas, sim, diversos “modos de ser jovem”, resultando em uma grande diversidade de juventudes.

Na conjuntura das concepções de juventudes, o documento elaborado pela Unesco, no ano de 2004, intitulado *Políticas públicas de/para/com juventudes*, já citado anteriormente, em sua apresentação, afirma que a juventude “[...] é o principal *locus* estratégico para ação de políticas públicas” (UNESCO, 2004, p. 15). E, assim como Dayrell (2003), indica-se que, no documento, a compreensão de que o vocábulo juventudes é expressado no plural acontece “de modo a ilustrar a multiplicidade de enfoques e identidades inerentes à etapa da vida conhecida como juventude” (2004, p. 15). Por outro lado, mesmo considerando que as juventudes simbolizam a heterogeneidade de contextos: opiniões, posicionamentos, situações, condições socioeconômicas, raciais, culturais, entre outros, o documento ressalta que não se deve compreender as juventudes como uma concepção fragmentada “[...] por tipos de jovens, e se ressalta que há elementos comuns a todos os jovens” (UNESCO, 2004, p. 25).

Em sequência, o documento afirma que o conceito de juventude tem relação com o período da vida em que os indivíduos passam da infância para a vida adulta, “[...] se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero” (UNESCO, 2004, p. 24). O material elaborado pela Organização das Nações Unidas reconhece que ocorrem diversos fatores que giram em torno da fase juvenil e que essa temática vem ganhando espaço de estudo. Alguns elementos citados e trazidos associados aos estudos sobre as juventudes são os fatores demográficos, biológicos e psicológicos, com um crescimento, nas últimas décadas, em relação aos estudos sociológicos, políticos, antropológicos e culturais (UNESCO, 2004).

## **2.2 A escola como espaço de cidadania para as juventudes**

Como dito anteriormente, consideramos, nesse momento, os jovens que estão cursando o Ensino Médio, por isso, faz-se necessário adentrar o contexto escolar. Cabe destacar que, a partir dos anos 1990, houve uma expansão considerável de matrículas no Ensino Médio brasileiro. Essa etapa, que antes era uma possibilidade apenas para a elite nacional, tornou-se, mesmo que de forma precária, uma possibilidade para as classes menos favorecidas economicamente (CORTI, 2019; LEÃO, 2018; LEÃO, SANTOS, 2018). Essa ampliação da oportunidade de acesso ao Ensino Médio para todos fez com que o grupo de jovens estudantes encontrados nesse nível de ensino se modificasse, de forma a ampliar e remodelar os contextos educacionais (LEÃO, 2018; LEÃO, SANTOS, 2018).

As juventudes presentes nos contextos escolares não eram mais uma *massa homogênea*, pelo contrário, a presença dessa heterogeneidade de cor, raça, religião, sexualidade, que já existia na sociedade, mas que não era facilmente encontrada nos contextos escolares do Ensino Médio, acarretou modificações, inclusive, nas escolas (LEÃO, 2018). A presença de diferentes sujeitos, com pensamentos e experiências diversas, visto como um fator positivo, pensando em inclusão e democratização da acessibilidade ao EM, também “[...] alterou o perfil dos estudantes”, e trouxe à tona algumas “[...] contradições de nosso sistema educacional” (LEÃO, 2018, p. 12). Isso porque essas juventudes plurais, de acordo com Leão (2018, p. 12-13), ao adentrarem as escolas, trazem consigo “[...] toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexismo”. O autor ressalta que esses jovens, ao chegarem “[...] à velha escola ‘republicana’”, possuem uma atitude questionadora em relação ao formato de escola existente e o fazem considerando sua experiência como estudante.

Nessa conjuntura, segundo Leão (2018), ocorre uma crescente de grupos que olham para os jovens estudantes como um problema ou talvez um *gerador* de problemas, e essa visão acaba por contaminar os movimentos vinculados as políticas públicas. Esse pensamento surge e cria espaço especialmente no âmbito escolar, pois “[...] as novas gerações desenvolvem modos de ser que não correspondem diretamente ao modelo escolar da modernidade – racional, planejada e previsível” (LEÃO, 2018, p. 13). As juventudes não são mais passivas e apenas expectadoras, não querem um modelo escolar que desenvolva uma relação de subordinação, desejam ser ouvidas e participar das decisões, inclusive das que podem determinar os seus futuros na sociedade. Esse fator acaba por tornar a relação com os docentes, por exemplo, difícil e desgastante (LEÃO, 2018).

O autor supracitado ressalta a falta de escuta para com os jovens e destaca o contexto das propostas de reestruturação do Ensino Médio, afirmando que há pouco espaço para manifestação das opiniões defendidas pelas juventudes. Isso ocorre porque, de acordo com Leão (2018, p. 14), “[...] uma grande dificuldade tem sido reconhecer os jovens como atores no processo de elaboração e implantação das políticas públicas”.

Sob discursos que os jovens não têm muito a contribuir sobre o Ensino Médio, pois são imaturos e estão em uma fase transitória, “[...] não são reconhecidos como sujeitos de direitos, cidadãos com capacidade para opinar e decidir sobre os rumos das escolas” (LEÃO, 2018, p. 14). Seguindo essas visões, os jovens estudantes não são reconhecidos dentro dos contextos escolares como atores participantes, mas, sim, meros expectadores. Nesse sentido, “[...] a partir dessa imagem socialmente construída, a escola tende a abordar a cidadania, quando muito, como mais um tema a ser ensinado, e não como o exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público” (LEÃO; SANTOS, 2018, p. 793).

O fato de os jovens estudantes não serem considerados como sujeitos envolvidos nos processos educacionais gera descontentamento e até, por vezes, tensões no dia a dia escolar, Leão (2018, p. 15) sustenta que o “[...] silenciamento e a negação do direito à diferença significam reforçar a já tensa relação da juventude com a escola”. As dificuldades que podem vir a surgir, relacionadas às juventudes, “[...] se referem exatamente à resistência em compreender e reconhecer tais diferenças, ancoradas ainda em uma visão homogeneizante do currículo e da escola” (LEÃO, 2018, p. 15). Nesse sentido, não criar uma relação de diálogo e escuta com os sujeitos que estão diretamente ligados aos processos institucionais, limitando sua participação, acaba por anular, também, as diferentes oportunidades, experiências e visões de mundo que poderiam surgir.

Leão (2018, p. 16) destaca que é necessário ouvir os “[...] jovens concretos”, aqueles que estão vivendo os espaços escolares, o contexto educacional, e reforça que “[...] não tem sentido pensar conteúdos, formas de organização, tempos, espaços e processos avaliativos sem compreender e reconhecer suas demandas, necessidades e especificidades”, isso porque, cada contexto é único e possui uma diversidade de possibilidades, ou a falta delas. Além da pluralidade de jovens estudantes – suas concepções, necessidades e experiências –, há também de considerar as condições dos contextos escolares: disponibilidade de professores, infraestrutura, comunidade escolar, espaço físico, entre tantos outros fatores que emergem nos contextos educacionais. Assim são muitas as dificuldades enfrentadas pelos jovens, ressalta-se, também, as desigualdades sociais e a dualidade fortemente presente nos discursos sociais em

relação ao Ensino Médio: de um lado a educação profissionalizante, destinada às camadas mais populares, visando o mundo de trabalho, de outro, a preparação para os vestibulares e posterior ingresso no Ensino Superior (CANCI; COGO; MOLL, 2021).

Ao considerar um contexto diverso e desigual para as juventudes, Leão (2018, p. 8) destaca uma ação recorrente no contexto das reformas educacionais a nível de Ensino Médio. Essas reformas “[...] têm sido pensadas como projetos que se destinam aos outros” e o autor reforça que “[...] nesse caso, professores e jovens das camadas populares, [são] sempre pensados como destinatários das políticas públicas em geral e nunca como atores com direito à participação na sua formulação” (LEÃO, 2018, p. 8).

Nesse sentido, retorna-se aos estudos de Dayrell (2003, p. 44), para reforçar que os jovens “[...] são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida”. E, justamente a partir das experiências vividas “[...] que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44). Além disso, “[...] eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, *ninguéns* na multidão” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 116, grifo do autor). Até porque, o período das juventudes pode ser decisivo ao que se refere ao desenvolvimento pleno do sujeito que virá a se tornar adulto e também como cidadão “[...] sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem que cada um experimente e desenvolva suas potencialidades” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 122). Os autores complementam: “[...] é nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com perguntas como: quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida? Questões cruciais que remetem à identidade e ao Projeto de Vida” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 122). Essas são variáveis que possuem ligação e são determinantes no amadurecimento desses jovens.

Nesse sentido, o espaço escolar é, para Costa e Vieira (2006, p. 153), “[...] privilegiado para o aprendizado da cidadania, e a adolescência é o momento ideal para os educandos exercitarem – através do seu envolvimento na resolução de problemas reais – os acontecimentos, valores, habilidades e atitudes requeridas ao exercício pleno dessa cidadania”. Os autores ainda, advertem que se não for iniciado um movimento em que as novas gerações, partindo da família e da escola, preparem as novas gerações “[...] para conhecer, incorporar e

viver os valores democráticos de uma sociedade verdadeiramente aberta, estaremos, no plano da participação social, condenados a prolongar o presente e não superá-lo num futuro próximo” (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 153), isto é, os princípios democráticos e participativos perderão força e, conseqüentemente, a voz dos cidadãos de direito também.

Nesse panorama, Costa e Viera (2006, p. 126), afirmam que o “[...] protagonismo juvenil emerge como alternativa válida e eficaz para possibilitar aos adolescentes identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhes permitirão concentrar-se consigo mesmos e com os outros, na dimensão da solidariedade”. Também, os autores reforçam que “[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos”.

Assim, a próxima seção desenvolver-se-á trazendo concepções acerca da participação e do protagonismo juvenil, uma vez que ouvir e propiciar aos jovens estudantes a possibilidade de participar de forma colaborativa nas discussões e decisões políticas possui grande valor, inclusive, para sua construção enquanto sujeito social.

### **2.3 O protagonismo e a participação juvenil**

A expressão protagonismo juvenil<sup>7</sup>, ou protagonismo estudantil, tem sido amplamente utilizada nas reformas educacionais nos últimos tempos; destacam-se os documentos normativos e orientadores que se referem ao nível do Ensino Médio. De fato, a participação estudantil, por muito tempo, foi deixada de lado, considerando que a escola seguia de forma mais rígida, um modelo ao qual apenas transmitia as decisões, sem trazer os assuntos para debate e reflexão. O fenômeno da massificação do EM, por meio das reformas políticas, possibilitaram, nos anos 1990, a expansão de matrículas aos estudantes de diferentes raças, etnias, e, em especial, jovens dos meios populares, que trouxeram consigo certas movimentações importantes (LEÃO; SANTOS, 2018).

Nesse período, conforme Leão e Santos (2018, p. 790), diante das mudanças educacionais, levantou-se a bandeira da autonomia à gestão dos processos educativos das instituições de ensino e, com isso, também, assumiu “[...] centralidade nessas reformas, tendo em vista que a comunidade escolar – gestores, professores, pais e alunos –, era vista como

---

<sup>7</sup> Nesta seção, utilizaremos os termos protagonismo juvenil, protagonismo estudantil, participação juvenil e estudantil como sinônimos.

responsável por desencadear inovações educativas como resposta a objetivos mais amplos perseguidos pelas políticas educativas”. Assim, os autores lembram que as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 80 e 90 já traziam o conceito de protagonismo e de participação coletiva entre os sujeitos escolares. Destarte, mesmo presente nos documentos de forma restrita, o fato de haver esse movimento possibilitou uma ruptura de pensamento educacional, “[...] o ‘protagonismo de pais e alunos’, embora abordado em uma perspectiva instrumental em muitas propostas, surge como uma faceta importante das inovações educativas das reformas brasileiras neste período” (LEÃO, SANTOS, 2018, p. 790). Pensando nisso, faz-se importante trazer alguns conceitos e percepções sobre a relevância da participação dos estudantes de forma a desenvolver o protagonismo dos estudantes. Ressalta-se que esse termo possui diversas concepções e algumas delas serão abordadas a seguir.

Desse modo, percebe-se que o protagonismo e a autonomia estudantil nas políticas públicas educacionais começaram a ganhar espaço no período aproximado de 30 anos. Atualmente, esse termo volta aos holofotes das políticas públicas educacionais, em especial as que se referem às reformas do Ensino Médio. Sendo assim, parte-se do fato primordial que os estudantes são atores fundamentais dos processos educacionais, visto que participam efetivamente dos movimentos que giram em torno do contexto educacional. Souza (2009, p. 20) evidencia isso ao afirmar que o jovem se trata do “[...] ator social que é, ou mais exatamente o ator principal, o jovem protagonista ocupa uma dupla posição no campo das políticas públicas: objeto e agente das intervenções”.

Souza (2009) explica que a noção de “ator social” pode ser entendida como um exemplo de participação juvenil. Nesse sentido, a autora supracitada ressalta que a ação protagonista e participativa não acontece naturalmente quando um indivíduo adentra à fase das juventudes, “[...] mas resulta de um processo que torne o jovem capaz de superar a condição de mero ator social, passando a questionar e intervir consciente e criticamente em sua vida e na sociedade” (STAMATO, 2009, p. 26). Destarte, Stamato (2009, p. 27) declara que a ação protagonista, considerando a conjuntura social, acaba por preparar os indivíduos para as “[...] responsabilidades e direitos, para a tomada de decisão e para a execução de ações coletivas, ou seja, para o pleno exercício da cidadania”, e conclui afirmando que o exercício cidadão ocorre por meio das “[...] relações sociais, provocando, por meio da interação entre atuação individual e participação coletiva, a constituição de novos sujeitos sociais”.

Stamato (2009, p. 25) trouxe, em seu artigo *Protagonismo Juvenil: um conceito em revisão*, diversas concepções acerca do termo protagonismo juvenil. A autora justifica seu

estudo pelo fato de a expressão possuir uma dualidade de compreensões visto que, por vezes, identifica-se “[...] por um lado, como concepção de fortalecimento da participação democrática dos jovens, e, por outro como um conceito impreciso e multifacetado, ancorado em diferentes referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos”.

Assim, um dos conceitos que a autora apresenta é o dos autores Barrientos e Lascano (2000), os quais, designam o protagonismo juvenil como “[...] capacidade dos jovens de participar ativamente das decisões que os envolvem, enfatizando a necessidade de algumas condições específicas, que incluem de aspectos individuais à atuação coletiva” (BARRIENTOS; LASCANO, 2000 apud STAMATO, 2009, p. 27). Além disso, a autora indica a existência de dois níveis de protagonismo defendidos pelos autores acima, um que ocorre naturalmente, em que os jovens o desenvolvem dentro de seus grupos – sem a presença de adultos, e o outro que possui a intermediação dos adultos, os quais, juntos, buscam a garantia de escuta e de participação em decisões que dizem respeito aos jovens.

Outro autor citado no referido artigo é Antonio Carlos Gomes da Costa, o qual define o protagonismo juvenil como “ação educativa” que auxilia na formação social e pessoal dos jovens. Posto que, para Costa, o protagonismo tem como objetivo a criação de espaços participativos em que os estudantes possam ser envolvidos em situações reais e exercícios que desenvolvam princípios de autonomia, comprometimento e resolução de problemas. Stamato ressalta que Costa (2000 apud STAMATO, 2009), acredita que situações em que os jovens são colocados em um espaço em que são *supostamente* protagonistas e que o protagonismo juvenil é utilizado para servir a outros interesses que são ações extremamente prejudiciais e que assumem uma postura de *negação do protagonismo*.

Por outro lado, Stamato (2009, p. 28) ressalta, mais uma vez, o que é defendido por Costa (2000), que possibilitar a “[...] participação autêntica favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da autodeterminação do jovem, fundamentais para o momento de busca, experimentação e construção da identidade pessoal e social e do Projeto de Vida”. Essa ação ativa e perspicaz, segundo os autores, desenvolve uma transformação social, advinda de uma relação pedagógica responsável que reconhece o jovem como um sujeito social que pode operar transformações positivas na sociedade.

A próxima conceituação citada é a dos autores Escámez e Gil (2003 apud STAMATO, 2009) os quais defendem que a educação possui como princípio básico justamente a função de desenvolver a responsabilidade pessoal e autonomia dos jovens. Ao relacionar-se com o tema em questão – protagonismo juvenil –, os autores ressaltam a associação entre a responsabilidade



e a cidadania, conceitos que, em uma ligação entrelaçada, exploram uma dimensão de decisão sobre sua trajetória individual, porém, consciente e reflexiva para com a sociedade, além disso, comprometida com as necessidades de transformações

Uma das últimas definições trazidas por Stamato (2009) é a atribuída por Iulianelli (2003 *apud* STAMATO, 2009), que defende que o protagonismo se dá por meio de ações que transcorrem na sociedade e que, por meio dessa atuação, as juventudes se empoderam e se percebem como sujeitos ativos no desenvolvimento e transformação da sociedade. O autor cita que esse processo participativo repercute por intermédio de manifestações sociais moldadas em situações práticas que “[...] contêm um projeto político de luta por melhores condições de vida para todos, especialmente para as majorias empobrecidas, operacionalizado pela organização juvenil em redes, organizações sindicais, ações culturais e movimentos” (STAMATO, 2009, p. 29). Stamato (2009) ressalta que Iulianelli afirma que o protagonismo juvenil autêntico permeia “[...] ações coletivas, voltadas à construção da autonomia dos participantes e com o envolvimento da coletividade, que geram participação e cooperação social” (2009, p. 29-30). E ainda reforça: “[...] neste sentido, [Iulianelli] entende o protagonismo como um modelo político-pedagógico centralizado na construção da cidadania e da participação do jovem” (STAMATO, 2009, p. 29-30).

Com o intuito de realizar uma breve síntese, destacando as semelhanças conceituais dos autores estudados por Stamato (2009) e trazidos ao presente texto, é cabido, aqui, fazer o seguinte questionamento: em resumo, o que é o protagonismo juvenil? “[...] é uma prática que possibilita a transformação do jovem e a transformação do mundo, numa relação dialética que favorece a formação de jovens mais conscientes de seu papel de agentes de mudança social” (STAMATO, 2009, p. 31).

A ação protagonista, trazida para o espaço escolar, desenvolve-se à medida que faz com que os estudantes tenham o sentimento de pertencimento para com aquele lugar, esse, permite que os estudantes vivenciem, enquanto alunos, a responsabilidade pela escola, zelando pela sua conjuntura, reivindicando e propondo alterações quando necessárias (DEMO; SILVA, 2020). “Estudantes não são visitantes, nem meros frequentadores da escola, mas sua razão de ser. Nada mais adequado e justo que se vejam como atores maiúsculos da comunidade escolar, na condição de aluno dentro do seu desenvolvimento pessoal” (DEMO; SILVA, 2020, p. 75).

Os autores Demo e Silva (2020, p. 72, grifo dos autores) apresentam o protagonismo estudantil como uma possibilidade “[...] de conseguir que estudantes experimentem [a] *autêntica motivação intrínseca para aprender como autores*”. Os processos que permitem que

os estudantes tenham relações e entrosamento com as decisões lhes oportunizam e motivam dentro dos contextos escolares, uma vez que o “[...] *protagonismo estudantil* faz todo o sentido, levando em conta que aprendizagem é uma dinâmica autoral” (DEMO; SILVA, 2020, p. 72, grifo dos autores).

O fomento à participação estudantil dos jovens possibilita um engajamento dos jovens, motivando-os a perceberem-se como atores efetivos nos contextos educacionais. Cabe lembrar, porém, que o movimento do protagonismo juvenil não pode menosprezar ou desconsiderar a função dos docentes, visto que eles possuem uma função mediadora, de orientação nas atividades e nas discussões desenvolvidas (DEMO; SILVA, 2020). Além disso, o protagonismo não avança no caminho da libertinagem ou da bagunça, como se os estudantes protagonistas e atores nos espaços escolares tivessem a liberdade de fazer tudo o que desejam, por isso o papel dos professores é tão importante, visto que são os atores que orientam, possibilitam e organizam movimentações dos estudantes. Embora continuar a instrumentalização do protagonismo não seja mais uma atuação possível considerando o contexto atual, isso porque “[...] os jovens, de uma maneira geral, tendem a manifestar uma profunda insatisfação com a falta de reconhecimento como atores legítimos nas discussões sobre os rumos da escola” (LEÃO; SANTOS, 2018, p. 791).

Essa atitude que rejeita a participação dos jovens ainda se faz muito presente nos diversos contextos, e esses comportamentos negativos podem ser prejudiciais inclusive para as relações pessoais e de aprendizagem dos estudantes. Os jovens, quando não ouvidos nas decisões, em geral, acabam por não se sentirem pertencentes do espaço em debate, fazendo com que o espaço não seja visto com responsabilidade. Além disso, uma vez que esses jovens estarão se inserindo na sociedade, no mercado de trabalho, na universidade e afins, quando eles não participam efetivamente de processos institucionais, eles não desenvolvem a formação política, social e cidadã necessária para se viver em sociedade (LEÃO; SANTOS, 2018).

Dayrell e Carrano (2014, p. 120) contribuem com a discussão ao afirmarem que desenvolver o contexto da participação provoca considerar dois fatores importantes: o primeiro aspecto “[...] envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã – aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc”, e o segundo, “[...] a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos”.

Assim como afirmado por Stamato (2009) – referente ao protagonismo –, Dayrell e Carrano (2014) reafirmam que o conceito de participação é abrangente e múltiplo, pelo fato de haver diversos sentidos e formas de conduzi-la. Em uma visão alargada, segundo os autores, “[...] a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade.” Por outro lado, “[...] em um sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). Os autores prosseguem suas convicções ao afirmarem que “[...] essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). Nesse sentido, parafraseando Dayrell e Carrano (2014), a vivência e prática participativa possuem, como condição inerente, o fato de ser uma prática que educa e forma os sujeitos, nesse caso, os jovens.

Ao possibilitar a experiência participativa, as juventudes têm a possibilidade de vivenciar “[...] processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121), Além de tudo, entende-se, assim como os autores citados acima, a participação dos sujeitos como uma prática extremamente relevante e significativa por propiciar aos jovens a vivência com “[...] valores como os da solidariedade e da democracia e por permitir o aprendizado da alteridade. Isso significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121).

Portanto, destaca-se, como discutido nesta seção, que “[...] o exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens – um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). Nesse sentido, ao possibilitar experiências participativas, em que os estudantes podem se engajar e entender do que se tratam as decisões em pauta, desenvolve-se uma aprendizagem essencialmente significativa – relacionada à argumentação, aos posicionamentos, aos princípios e valores sociais e aos cidadãos. Além disso, ao vivenciarem contextos em que se oportuniza o diálogo com uma escuta substancial dos estudantes, esse processo formativo humaniza os espaços e permite a construção de um relacionamento horizontal em que o estudante se percebe, de fato, envolvido e pertencente ao ambiente. Destarte, “[...] a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E,

da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121).

#### **2.4 Protagonismo Juvenil: um conceito em análise**

Como já ressaltado, a expressão *protagonismo juvenil* tem estado em um lugar de grande destaque nos documentos referentes à Reforma do Ensino Médio – Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). O discurso do protagonismo juvenil, no Brasil, embora pareça, não se trata de algo *novo*. Souza (2009), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), Costa e Vieira (2006), Leão e Santos (2018), entre outros, ressaltam, em seus estudos, que o discurso do protagonismo juvenil começou a ganhar espaço em meados dos anos 1990, na época, em um movimento de dar voz aos jovens e possibilitar às juventudes das camadas menos favorecidas o envolvimento, mesmo que, naquele momento, através de espaços não formais.

Souza (2009, p. 3, grifo do autor), destaca que o conceito, por vezes, é motivo de confusão, isso porque, em determinadas circunstâncias, demonstra haver relação com o princípio de um método, “[...] princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando, ou do jovem a quem se dirigem as medidas socioeducativas, o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa”. Em outros momentos, a autora afirma que o enunciado “[...] parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa capacidade intrínseca ao jovem, a de ser *protagonista* – ou o *ator principal* – no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio”. Souza (2009, p. 3), inclusive, informa que essa incerteza e/ou ambiguidade não pode ser considerada como um fator deficitário ou de fragilidade ao que tange o discurso do protagonismo juvenil, uma vez que se apresenta como “[...] uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso”.

Cabe ressaltar, ainda, que nos anos de 1980 – antecedendo o enunciado do protagonismo juvenil –, houve certa mobilização e produção de um discurso envolvendo a participação dos jovens (SOUZA, 2009). A autora destaca que o ano de 1985 pode ser indicado como referência de prelúdio desse discurso, isso porque a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou-o como o *Ano internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. A partir desse marco – em especial nos anos 1990, como já dito –, de acordo com Souza (2009, p. 3), os órgãos das Nações Unidas elaboraram “[...] dezenas de documentos, resultantes, inclusive, de fóruns, seminários e encontros diversos, em que foram estabelecidos programas de ação, diretrizes e

medidas a serem adotadas pelos países-membros, configurando o campo das chamadas políticas públicas de juventude”.

A autora supracitada coloca que o Brasil, mesmo de forma tardia em relação aos outros países, vem se dedicando a cumprir as indicações, entre elas: o fato de considerar as juventudes como parte da população específica; a elaboração de políticas públicas que supram, em especial, as necessidades dos jovens em situação de pobreza e de vulnerabilidades; medidas para integração das juventudes nas diversas esferas da sociedade.

Nesse sentido, voltamo-nos ao ano de 1985, apenas para destacar que, desde o referido ano, de acordo com Souza (2009, p. 3 – 4, grifo do autor), a participação dos jovens é defendida na formulação e, também, na implementação das políticas e essas ações participativas têm sido defendidas “[...] em maior ou menor grau, por boa parte das ONGs e acadêmicos”. Em consonância, “[...] ainda que em contínuo movimento de transformação, o discurso do protagonismo juvenil já se encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e fins dos anos 90, faltando apenas um nome para identificá-lo e aglutiná-lo”. E, assim, ao longo da década de 1990, “[...] o termo protagonismo apareceu vez ou outra nos documentos internacionais até que, em março de 2001, a expressão completa – protagonismo juvenil – foi alçada ao título da publicação *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*”<sup>8</sup>. Oriunda de um evento sobre práticas e projetos desenvolvidos por diversos jovens de países como Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, a expressão foi utilizada apenas no título da obra, sendo assim, Souza (2009, p. 4), ao realizar uma análise, ressalta que “[...] nos documentos dos organismos internacionais, o enunciado protagonismo juvenil não foi capaz de fixar-se como o aglutinador de um discurso já consolidado”. A autora ainda indica o documento, já citado aqui anteriormente, *Políticas públicas de/para/com juventudes* (UNESCO, 2005), cuja “[...] expressão protagonismo juvenil não é mencionada; aparece apenas o termo “protagonistas” em referência a jovens que participam e se destacam em alguma área”.

Ao desenvolver um estudo a fim de compreender em que momento o conceito do protagonismo juvenil se firmou no Brasil, Souza (2009) anuncia que a principal instituição responsável na solidificação do enunciado foi a Fundação Odebrecht<sup>9</sup>, acompanhada, na sequência, pelo Instituto Ayrton Senna<sup>10</sup> e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania. Destacamos aqui, o ano de 2000, no qual a Fundação Odebrecht lançou o livro

---

<sup>8</sup> Protagonismo Juvenil em projetos locais: lições do Cone Sul – Tradução nossa.

<sup>9</sup> Fundação privada, sem fins lucrativos, criada em 1965.

<sup>10</sup> Organização criada em 1994.

*Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação*, elaborado por Antônio Carlos Gomes da Costa –, e identificado pela Fundação como marco, em virtude de reconhecer, em posterior publicação, e de forma retrospectiva “[...] o protagonismo juvenil como ‘verdadeira marca’ do trabalho que já vinha sendo realizado com adolescentes desde 1988”. Nesse sentido, Souza (2009, p. 5) afirma que a publicação produzida por Antônio Carlos Gomes da Costa “[...] pode ser considerada um acontecimento no movimento de transformação discursiva, uma vez que, a partir de então, o enunciado protagonismo juvenil pôde fixar-se” como determinante de um *discurso* já presente e em processo de elaboração, a datar da metade dos anos 1980, embora esse posicionamento possa ser indicado como parcial, isso porque alguns autores e instituições não aderiram esse parecer. Contudo, “[...] o nome de Antônio Carlos Gomes da Costa tornou-se referência no discurso do protagonismo juvenil”, tornando-se figura convidada e contratada para serviços de assessoramento e consultorias para empresas com viés direcionado às juventudes.

Após a publicação de Costa, conforme Souza (2009, p. 9), diversos pesquisadores, autores, organizações, veículos de divulgação, movimentos e fundações passaram a utilizar o termo protagonismo juvenil e, nesse processo de disseminação do conceito – seja por meio de organizações do terceiro setor, seja por meio de documentos governamentais –, “[...] foi (re)produzida toda uma argumentação para justificar a pertinência ou encobrir a contingência de um enunciado que surgiu, pode-se afirmar, fortuitamente, num certo discurso sobre a participação da juventude”. A autora destaca que o contexto acadêmico não acolheu, inicialmente, de forma tão receptiva o discurso crescente do protagonismo estudantil, por outro lado, o conceito de participação da juventude foi bem-visto e reconhecido, considerando que os estudiosos consideravam a pertinência do termo, em virtude de vivermos em uma sociedade plural, com diferentes sujeitos e com diferentes atividades.

Em consonância, para compreender, de forma coesa, o conceito de protagonismo juvenil, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) ressaltam ser necessário, antes, considerar alguns acontecimentos contemporâneos decorridos na segunda metade do século XX e estabelecidos no século XXI. Dentre esses fenômenos, os autores citam: (i) as mudanças sociais e culturais, configurando o período da sociedade pós-moderna; (ii) as transformações relacionadas ao campo do trabalho; (iii) os grandes avanços no âmbito tecnológico e científico.

As situações causadas por meio do panorama central citado acima – angústias, pressões sociais e familiares, desempregos, necessidade de profissionalização e/ou inclusão no mercado de trabalho precocemente, formas novas de *ser, viver e consumir* – “[...] indicaria, segundo

diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo” (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 413).

Nesse contexto, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) afirmam que o protagonismo é visto “[...] como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens”. A partir dos elementos discutidos na seção anterior, observou-se que o protagonismo se trata de um conceito amplo e suscetível a diferentes interpretações. Isso é reforçado por Ferreti, Zibas e Tartuce, (2004, p. 413) quando afirmam essa possibilidade plural de interpretações e, também, o fato de se conectar com conceitos híbridos como: participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Além disso, “[...] nem mesmo a distinção conceitual entre ‘participação’ e ‘protagonismo’ é clara na bibliografia consultada”, isto é, “[...] o autor pode se referir a ‘protagonismo’ em contextos em que outro falaria de ‘participação’, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos”.

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) mencionam que alguns autores optam pelo termo “participação”, por acreditarem ser uma abordagem semântica mais democrática relacionada à ação social, uma vez que o vocábulo “protagonismo” pode restringir a um único protagonista, no âmbito da singularidade. Outro elemento destacado pelos autores, considerando os estudos feitos na literatura especializada e referente ao protagonismo juvenil na reforma do Ensino Médio, é que a grande maioria dos autores desenvolve suas teorias e concepções acerca do protagonismo juvenil de forma homogênea – na cultura e nos grupos etários. Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 416) sustentam que, embora haja características comuns entre os jovens, as condições sociais, “[...] de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como para os diferentes valores, costumes, crenças etc.” são muito variadas. Considerando o cenário do protagonismo, “[...] abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente declinar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais e elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas” daquilo que se pretende (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 416).

Assim sendo, os autores (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 422) discorrem sobre as múltiplas singularidades e facetas do conceito de protagonismo juvenil presentes em diversos textos da literatura especializada bem como nos documentos oficiais. E, ainda, eles afirmam que, nos dias de hoje, há certa agilidade nos “[...] processos em que os discursos são descontextualizados e, em seguida, contextualizados, ou seja, é cada vez mais veloz a

apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos”. Em consequência, “[...] esses discursos são aplicados a práticas e relações sociais distintas daquelas em que se originam”, ainda nesse contexto, “[...] produz-se um “hibridismo semântico” que não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais”. Entretanto, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) assumem que “[...] o processo também pode ser perigoso, pois, enviesando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica”.

Por conseguinte, são apresentados dois panoramas centrais presentes nos discursos criados e associados ao protagonismo juvenil, seja na esfera científica, seja no âmbito dos documentos oficiais. De um lado, majoritariamente defendido pelos educadores, “[...] a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais” (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 422), ainda, defende-se os “[...] métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas”.

Em contrapartida, os pesquisadores (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 422) afirmam que há o lado em que “[...] os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos ‘efeitos negativos da era pós-industrial’, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” – na visão de analistas, segundo os autores, essa seria a expressão “[...] conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares”.

Desse modo, ao considerar o contexto histórico e as múltiplas possibilidades do conceito, cabe, ainda, conhecer o que dizem sobre a participação dos jovens. Nesse sentido, a próxima seção se deterá a trazer algumas concepções importantes.

## **2.5 Participação Juvenil e seus estágios**

Nos debruçaremos, aqui, no conceito de participação. Esse vocábulo, já utilizado anteriormente na presente dissertação, inclusive para auxiliar na construção da concepção de protagonismo juvenil, possui relação direta com princípios sociais e individuais materializados por meio de interesses, sejam eles coletivos e/ou particulares. Nesse sentido, Freire (2011)



afirma que os processos de participação política dos sujeitos ocorrem por intermédio da consolidação de uma sociedade que possua como máxima a comunidade cidadã, que aspira ao desenvolvimento da potencialidade intrínseca de decidir e atuar.

Nesse seguimento, os autores Costa e Viera (2006), apresentam – em sua obra *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática* – o capítulo *Protagonismo juvenil: um conceito em construção*. Embora o título receba o termo *protagonismo juvenil*, no decorrer do capítulo, em grande maioria, são os vocábulos *participação* e *participar* que ganham destaque. Destarte, conforme Costa e Viera (2006, p. 176), o protagonismo juvenil se trata da “[...] participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária [...] e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos”.

Os autores destacam que, na visão dos jovens, o ato de participar é semelhante ao ato de influenciar e decidir, por intermédio de palavras e de ações em situações que possam afetar suas vidas e/ou a vida dos sujeitos que possuem importância para eles. O ato participativo é visto como uma ação positiva para os jovens. De acordo com os autores, a participação efetiva e autêntica dos jovens transcende essa simbologia, vai além, ou seja, “[...] pressupõe sempre um compromisso com a democracia”. Assim, “[...] conquistar, fortalecer e ampliar a experiência democrática na vida das pessoas, das comunidades e dos povos é e será sempre o objetivo maior de todo protagonismo juvenil autêntico”. Aqui, a participação autêntica é relacionada diretamente com o protagonismo (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 176).

Ainda sobre os movimentos participativos, conforme Costa e Viera (2006, p. 176), “[...] a quantidade e a qualidade das oportunidades de participação na resolução de situações reais postas ao alcance dos adolescentes influenciam de maneira decisiva nos níveis de autonomia e de autodeterminação que eles serão capazes de alcançar”, seja no âmbito familiar, seja no âmbito profissional, ou, ainda, no âmbito cívico quando alcançada a vida adulta.

Em consonância, os autores defendem que a atuação dos sujeitos, grupos ou instituições, considerando o contexto social dos atores, costuma ser pensada, avaliada e definida e o processo participativo dos jovens no desenvolvimento de cada uma dessas fases possibilita a verificação de seu caráter e do grau de envolvimento e de engajamento no entendimento e na realização no seu contexto social. E, nesse sentido, os movimentos participativos estão suscetíveis a posturas de aceitação, bem como de negação e resistência – por parte dos jovens e, também, por parte dos adultos.

Sendo assim, Costa e Viera (2006, p. 177), ressaltam o fato de ser indiscutível “[...] que a participação dos jovens (construtiva ou não) estará sempre relacionada, de alguma forma, à postura e atuação assumidas pelos adultos ante as questões que afetam o conjunto da sociedade”. Nesse viés, os autores (COSTA, VIEIRA, 2006, p. 177) defendem que a escola é a etapa inicial dos sujeitos na esfera pública e, além disso, “[...] é o ponto de partida necessário e fundamental para o envolvimento dos adolescentes com questões que aparentemente – apenas aparentemente, reitero – não lhe dizem respeito”. Os autores supracitados ressaltam que o envolvimento com demandas de dimensões coletivas, a dedicação em empenhar-se em reconhecer, entender e interceder na superação de acontecimentos adversos “[...] não é, como pensam alguns, apenas uma ação preventiva das práticas divergentes e antagônicas à moralidade e à legalidade vigentes”. Sendo assim, percebe-se que “[...] na verdade, estamos diante de um processo de construção de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta”.

Nesse sentido, Costa e Vieira (2006), elaboraram os tipos de participação em uma escala de 1 a 10, demonstrando as possibilidades participativas vinculadas ao protagonismo juvenil.

Quadro 1: A escada da participação do jovem – os degraus da escada da participação.

<b>A escada da participação do jovem – os degraus da escada da participação</b>
1. <b>Participação manipulada</b> – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.
2. <b>Participação decorativa</b> – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.
3. <b>Participação simbólica</b> – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.
4. <b>Participação operacional</b> – Os jovens participam apenas da execução de uma ação.
5. <b>Participação planejadora e operacional</b> – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.
6. <b>Participação decisória, planejadora e operacional</b> – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.
7. <b>Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora</b> – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.
8. <b>Participação colaborativa plena</b> – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.
9. <b>Participação plenamente autônoma</b> – Os jovens realizam todas as etapas.

<b>10. Participação condutora</b> – Os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.
---

Fonte: Sistematização elaborada por Costa e Vieira (2006, p. 180 – 181).

Ao se observar o quadro acima e ao se considerar as etapas evidenciadas, constatou-se as diversas possibilidades de participação. Na escala apresentada por Costa e Vieira (2006), demonstrou-se visível que são possíveis diferentes níveis de participação dos jovens em diferentes discussões.

O panorama da participação inicia pela participação manipulada, que ocorre por meio da decisão e do controle dos adultos para com a ação dos jovens em situações determinadas. O segundo modelo de participação se trata da decorativa, nela, os jovens têm um papel figurativo, apenas acompanhando a ação, sem interferir no processo. O terceiro *degrau* relacionado à participação dos jovens é nomeado como simbólico, pois, nesse sentido, o fato de os jovens estarem presentes em determinada situação tem o papel de *lembrar* aos adultos de sua importância e existência, trata-se de *uma mensagem*. A participação operacional, quarto processo apresentado, desenvolve-se à medida que os jovens são executores em alguma ação. Já em uma quinta proposição, é apresentada a participação planejadora e operacional, na qual os jovens têm a função de participar tanto no planejamento quanto na execução de alguma atividade.

Conforme a escada apresenta, o sexto degrau se refere a uma participação decisória, planejadora e operacional, nela, os sujeitos participam definindo se participam ou não nas ações de planejamento e execução. O sétimo nível de participação se realiza em um movimento de decisão, planejamento, operacional e avaliação, semelhante ao anterior, porém, além dos jovens terem a autonomia de escolha, planejamento e execução, eles podem escolher se participarão ou não da avaliação na ação. A participação colaborativa e plena, oitavo modelo participativo, decorre em um movimento em que os jovens participam das decisões, planejamentos, execuções e da posse dos resultados obtidos por intermédio das escolhas e ações. O nono e penúltimo processo de participação, intitulada participação plenamente autônoma, possui, no próprio nome, o esclarecimento de que é um processo em que os jovens desempenham todas as etapas das ações. E, por fim, a décima proposição de nível participativo, trata-se da condutora, na qual os jovens efetivam todas as etapas e, ainda, tem função orientadora para com a participação dos adultos.

Nesse sentido, sabe-se que a participação dos jovens decorre de como a sociedade oportuniza experiências participativas (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010). Ou seja, mediante

aos estímulos participativos, os estudantes vão adquirindo maior interesse em participar e entender os processos políticos, por exemplo, os quais estão ocorrendo na escola. Se os jovens não forem colocados em um lugar em que são ouvidos, incentivados, estimulados e encorajados a buscar entender, refletir e decidir sobre ações que reverberarão diretamente ao contexto deles, a apatia e alienação ganharão força.

Freire (LIMA, 1994; CARVALHO, 2009 apud FREIRE, 2011), em seus estudos sobre participação, sustenta que a noção da participação no âmbito das políticas educacionais, pode ser sintetizada “[...] como uma técnica de gestão”. Essa ideia é decorrente ao se considerar a apropriação neoliberal existente nos dias atuais, e, nesse sentido, ela redefine o conceito de participação com o objetivo de desenvolvimento cidadão e de coesão social. Desse modo, a participação tem ocorrido, de fato, porém de forma manipulada e desconexa, uma vez que os estudantes podem até estar sendo *ouvidos*, porém, não estão sendo levados em consideração como sujeitos importantes nos processos elaborativos de políticas públicas.

Em vista disso, cabe a retomada e apropriação da afirmação de Souza (2009, p. 11) de que o jovem foi colocado em “uma dupla posição” – nos documentos norteadores dos anos de 1980 e 1990 – nessa, os sujeitos recebem, mas também contribuem, auxiliando na concepção de participação – associando os movimentos de passividade e de atividade. Em consonância, “[...] o acesso aos serviços sociais e a aceitação (passiva) de decisões e diretrizes já estabelecidas em outras instâncias (de governo ou do próprio discurso) definida correntemente como ‘defesa de interesses’” compatibilizam “[...] com a execução e a operacionalização, pelo jovem indivíduo, de tais serviços, decisões e diretrizes” (SOUZA, 2009, p. 11). Em resumo, “a passividade e a atividade individuais encontram-se no cerne das novas formas de participação/atuação social/cidadania prescritas à juventude: a defesa de interesses e a prestação (gratuita) de serviços” (SOUZA, 2009, p. 11).

A autora destaca, ainda, que, nos anos 2000, essa posição relacionada à postura nas decisões recebeu rearticulações, uma vez que essa dupla posição foi encoberta pelo discurso “[...] de que o jovem seria o ‘ator estratégico’ do igualmente duplo processo de desenvolvimento: o seu próprio e o da coletividade”. Sendo assim, “[...] as políticas e medidas que antes seriam *destinadas, relativas* ou *para* juventude” tornaram-se, nos anos 2000, “*de/para/com juventudes*” (SOUZA, 2009, p. 11-12). Nesse sentido, a próxima seção dedicar-se-á a entender como se deu o processo de inclusão do discurso da participação das juventudes na elaboração das políticas.

## **2.6 Participação dos jovens na elaboração de políticas educacionais**

Nesta seção, procurou-se entender o que são políticas públicas educacionais e qual a relevância da participação dos sujeitos, envolvidos nos contextos escolares, na elaboração das políticas públicas. Destaca-se a participação das juventudes nos processos formuladores das políticas.

### **2.6.1 Políticas públicas educacionais: O que são?**

Considerando que o sistema político é fundamental para a democracia na sociedade em que vivemos, compreende-se política pública, de acordo com Azevedo (2003, p. 38), como “[...] tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Ou seja, o autor aparentemente afirma que políticas públicas são responsabilidade do governo, ocorrendo apenas na esfera da macropolítica. Entretanto Ball, Maguire e Braun (2016) discordam dessa afirmação, pois defendem que os indivíduos são coparticipantes dos processos de formulação e de atuação das políticas. Nesse sentido, as políticas devem ser percebidas tanto no âmbito da macropolítica quanto no âmbito da micropolítica.

Dar-se-á destaque às políticas públicas educacionais que fazem parte do grupo das políticas sociais. Quando se fala em políticas educacionais, em seu próprio nome, demonstra-se em qual paradigma central prevalece o desenvolvimento das ações políticas, isto é, no âmbito educacional. Porém, destaca-se o fato de que as políticas educacionais se referem ao plano da educação escolar. Oliveira (2010) reforça que a Educação em si se trata de um conceito muito amplo que pode abranger diversos fatores, como familiares e elementos fora do contexto da escola, que, nesse caso, não entram no paradigma das políticas educacionais.

As políticas públicas educacionais podem ser formuladas com objetivo de suprir demandas necessárias no contexto escolar em geral. As políticas em questão podem orientar e determinar, por exemplo, a “[...] construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.” (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Considerando que as políticas são uma forma de resolver conflitos de maneira civilizada – ou deveriam ser –, elas têm a função de organizar os grupos que vivem em sociedade, entre eles os grupos econômicos, religiosos, étnicos, culturais, de gênero, entre tantos outros (OLIVEIRA, 2010). Ao encontro disso, trazendo para o contexto escolar, “[...] as políticas são

processos construídos, contextualmente, em estreita relação com as vontades e os interesses dos agentes que atuam” (SANTOS, 2016, p. 273) em determinado espaço escolar.

Nesse sentido, Santos (2016, p. 273) reafirma que “[...] as políticas são construídas, significadas em diferentes ciclos e ressignificadas a partir da ação dos agentes que atuam na escola e das condições histórico-culturais presentes ali”. Portanto, as políticas educacionais são processos constitutivos que consideram os contextos, as características diversificadas, as dinâmicas de cada escola, as vontades e os interesses dos sujeitos que se encontram em determinado espaço escolar (SANTOS, 2016).

Considerando o fato de as políticas necessitarem considerar a heterogeneidade presente nos contextos escolares, cabe destacar que nem sempre isso ocorre, pois algumas políticas têm sido formuladas de maneira autoritária e prescritiva (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os autores propõem a noção de que as políticas são plurais e possuem inúmeras facetas, considerando que, quando colocadas no contexto da prática, elas são passíveis de diferentes leituras, interpretações e reinterpretações. Lopes (2016), como assinalado anteriormente, corrobora ao afirmar e acrescentar que não há um “fenômeno totalizante”, relacionado às políticas, ou seja, que dê conta do processo de significação sem falhas e brechas.

Lopes (2016, p. 9) transcende o paradigma das políticas ao interpretá-lo no contexto do discurso político conceituando que o discurso político, no campo discursivo, não pode ser considerado “[...] nem positivo nem negativo em si, o discurso significa o mundo, nos significa, produz sentidos”. Fica evidente a posição da autora ao que se refere às possibilidades e sentidos plurais que um discurso político pode causar. Reitera-se, mais uma vez, como a própria pesquisadora afirma, “a potência de uma política”, embora as políticas sejam sólidas – teoricamente –, são passíveis a diferentes interpretações e reinterpretações, podendo estar subordinadas ao insucesso e, também, ao sucesso. Quando os resultados da política são frustrados, é possível perceber, novamente, a sua força, pois, nas palavras da autora, “[...] a possibilidade de fracasso também expressa sua força” (LOPES, 2016, p.9).

A autora explicita a ideia anterior ao sustentar o entendimento da força que uma política demonstra ter, mesmo fracassando. Assim, mesmo não alcançando o que pretendia, “Só pode fracassar, a política que se hegemonizou, que fez circular seus textos e estes foram submetidos a diferentes leituras, foram apropriados de diferentes formas, traduzidos de forma a criar diferentes contextos” (LOPES, 2016, p. 9).

Assim, a política *vivenciou* diversas esferas, recebeu leituras, traduções, interpretações e até mesmo atuações distintas, ocorreu por meio de pontos de partida diferentes e percorreu

contextos dispares, supondo, inclusive, a recriação de um contexto tido como original, proveniente do objetivo inicial da política. Destarte, percebe-se que o entendimento de uma política, em sua construção, não pode ser associado apenas à produção de algo fixo, estável e permanente, impossibilitando a concepção de sentidos plurais. Essa compreensão também, se refere à “[...] produção do diferir, do descentramento, da instabilidade” (LOPES, 2016, p. 10). A autora reforça que “[...] a política, ao operar para tentar produzir estabilidade, ao mesmo tempo cria as possibilidades de romper com o que se apresenta estável”.

Destarte, Ball, Maguire e Braun sustentam que “[...] política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (2016, p. 14). Nesse sentido, “[...] falar em decodificação e recodificação sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de tradução” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 16). Os autores supracitados afirmam que as políticas dificilmente indicam exatamente o que fazer, embora a crescente formulação, de caráter prescritivo, das últimas políticas nacionais, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem indicado o contrário.

No entanto, os pesquisadores defendem que as políticas que limitam o movimento de reflexão e interpretação ocorrem porque, normalmente, os textos das políticas são construídos com base na “[...] melhor de todas as escolas possíveis” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 14), instituições, obviamente, que existem em uma realidade fantasiosa, considerando o contexto da realidade brasileira atual.

Os pesquisadores sinalizam, também, que, por vezes, as políticas e suas reformas são deslocadas da sua finalidade quando inseridas no contexto real das escolas. Salientam, ainda, que “[...] esse tipo de abordagem para o ‘fazer’ da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com políticas nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16). Como já evidenciado anteriormente, ao elaborar uma reforma política – assim como uma política inicial –, tem se considerado uma concepção engessada da realidade escolar, compreendendo a realidade escolar como única e universal.

Essas construções auxiliam na assimilação do porquê algumas políticas claramente não são recebidas e acolhidas ou, apenas, não alcançam o efeito esperado. Ao considerar os espaços homogêneos, ignora-se diversos elementos envolvidos nos processos, como: “[...] diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16), além disso, os espaços materiais, físicos e, em especial, os estudantes e professores, sujeitos também da política, são desconsiderados. Com isso, há todo um movimento que

desconstrói os sentidos das políticas nos contextos em que elas não se encaixam, isso ocorre justamente por elas não fazerem sentido para aqueles atores, naqueles contextos.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), as políticas são interpretadas como “[...] textos e ‘coisas’[...], mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. Destarte, “[...] a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” e dentre as posições está a dos jovens estudantes que são definidos como protagonistas.

### **2.6.2 Participação dos jovens na elaboração de políticas educacionais: um discurso a ser pensado**

Como ressaltado, alguns estudiosos defendem a ideia de que a formulação das políticas necessita incluir os sujeitos diretamente envolvidos nos contextos escolares, justamente pelo fato de eles serem os maiores interessados pelas políticas relacionadas aos contextos educacionais. Nesse sentido, Mainardes (2006), ao apresentar as ideias centrais da teoria do Ciclo de Políticas<sup>11</sup>, ressalta que existem inúmeras intenções envolvidas no processo de elaboração de uma política, bem como grupo de interesses e disputas. Embora haja mais arenas, deter-nos-emos ao contexto de produção do texto. Destaca-se que a intenção do presente trabalho não será operar com a teoria do Ciclo de Políticas, mas os contextos de influência e produção do texto são importantes para pensar a política educacional analisada.

Antes de entender sobre o contexto de produção de texto, cabe compreender o contexto de influência. Ele está relacionado com os primeiros passos de organização de uma política pública, bem como os discursos políticos (MAINARDES, 2006). Nesse contexto, as políticas podem ser legitimadas, uma vez que os grupos políticos podem fortalecer ou enfraquecer o discurso da política. As políticas nacionais podem ser influenciadas direta ou indiretamente por movimentos e organismos internacionais e/ou nacionais.

Mainardes (2006, p. 52), debruçando-se sobre a teoria de Ball e Bowe (1992), afirma que “[...] o contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto” à medida que as influências predominantes na elaboração de uma política têm relação direta com inclinações ideológicas,

---

<sup>11</sup> O Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) trata-se de uma teoria que estuda o processo que uma política passa antes de chegar no contexto da prática. A teoria apresenta cinco contextos: (i) influência; (ii) produção dos textos; (iii) prática; (iv) resultados/efeitos; e, (v) estratégia política.



interesses monetários, e o texto formulado [deveria] procurar ir ao encontro de uma linguagem que acolha o público em geral. Nesse sentido, “[...] os textos políticos representam as políticas” (MAINARDES, 2006, p. 52) e “[...] essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52), contudo o autor ressalta que os textos podem ser contraditórios, incoerentes e incompreensíveis.

Os textos materializados em políticas “[...] são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe et al., 1992 *apud* Mainardes 2006, p. 52). Sendo assim, conforme Mainardes (2006, p. 52), “[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” e os retornos a essas redações têm consequências concretas, ou seja, os textos não se resumem àquilo que parecem ser na sua aparência externa, isso significa que as consequências relacionadas a um discurso político *problemático* só virão à tona, de fato, no contexto da prática.

Mainardes (2007, p. 37-38), ao trazer suas contribuições, baseadas nos estudos de Stephen Ball (1994), acerca da política como texto e como discurso, ressalta que uma política não se origina de um impulso ou improvisado, uma política advém, portanto, de um contexto que possui uma história representativa e interpretativa, além disso, apresenta significado contraditórios, desarmônicos e lacunas. Nesse sentido, ressaltamos o fato de as políticas serem “[...] como representações que são codificadas de maneiras complexas” (MAINARDES, 2007, p. 37-38), assim como “[...] os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. O autor salienta que, nesse processo, “[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”.

Ao apresentar a política como discurso, Ball (*apud* MAINARDES, 2007, p. 39) contribui ao explicar “[...] que os discursos incorporam significados e usam proposições e palavras em que certas possibilidades de pensamento são construídas”. Além disso, Mainardes (2007, p. 39) afirma que a política como discurso “[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”. Ou seja, na realidade, “[...] os atores serão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros”.

Em relação ao contexto da produção do texto da política, considerando a arena de influências, conflitos e interesses que a construção de uma política perpassa, Ball (1990, p. 22 *apud* MAINARDES 2007, p. 104) defende que as políticas “[...] incorporam alegações para

falar com autoridade, legitimam e iniciam práticas e privilegiam certas visões e interesses. As políticas são por excelência, configurações de poder e conhecimento”.

Para Mainardes (2007, p. 38) “[...] a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”, ou seja, ao refletir sobre o processo de produção de uma política, é preciso considerar tudo o que envolve o contexto da prática escolar, “[...] as vozes deixadas de lado e não ouvidas, bem como as vozes ausentes ou silenciadas” (MAINARDES, 2007, p. 105).

De modo a prosseguir e associar mais precisamente ao contexto das juventudes, Souza (2009, p. 12) enfatiza que, nas décadas de 1990 e 2000, os organismos internacionais – ONU – permaneceram recomendando o envolvimento dos jovens na formulação das políticas, bem como nos processos decisórios e de aceitação. Sendo assim, a autora explicita do que se tratam dois dos termos destacados como possibilidades de desenvolvimento de cidadania ativa, entre eles: (i) formulação e (ii) adoção. No ponto relacionado à formulação das políticas, refere-se à “[...] redação em fórmulas, é [a] enunciação precisa de um procedimento ou idéia, portanto, de algo já existente em algum nível e que deve ser descrito ou tomar forma” (SOUZA, 2009, p. 12). Por outro lado, a noção de adoção relaciona-se ao ato de “[...] aceitar, acatar, optar, admitir, assumir ou ainda aplicar, e tal como formular” (SOUZA, 2009, p. 12). Nesse sentido, a autora declara que tanto o ato de formular, quanto o ato de adotar, considerando que haja um objeto preexistente, são movimentos que pressupõem a aceitação – dos jovens – de medidas, decisões e políticas preexistentes.

Souza (2009, p. 13) contribui simultaneamente para o debate da participação, bem como para o debate da produção de políticas, isso porque a pesquisadora, em seus estudos, realizou uma revisitação histórica de como se deram os movimentos participativos relacionados às juventudes. Nesse sentido, a autora destaca que, nos anos 2000, ocorreu uma “rearticulação discursiva”, a qual possibilitou o surgimento e aceitação do termo “elaboração” nos documentos oficiais nacionais e internacionais. Esse vocábulo emergiu e se associou a outros, como os termos formulação e adoção, possibilitando a *ideia* de que poderia ser possível maior liberdade de criação – sem que a formulação das políticas ficasse reduzida aos aspectos formais e de redação –, todavia, Souza (2009) cita que, no mesmo documento em que foi lançado o termo elaboração, também foi utilizada a expressão “formatação de políticas” – “[...] expressão inequívoca de que a participação juvenil deve ocorrer no âmbito da configuração exterior ou do formato das políticas” (SOUZA, 2009).

Portanto, as palavras dos discursos demonstram, conforme Souza (2009, p. 13), que o formato de participação social adotado – também chamado de *cidadania ativa* – “[...] restringe-se, de fato, aos aspectos técnicos, relacionados à operacionalização das políticas, medidas e decisões, e que aparecem como independentes de critérios políticos”. Inclusive, reforçado pela autora, “[...] a própria noção de decisão foi apropriada e ressignificada, perdendo o caráter de decisão e escolha presente na origem etimológica da palavra (o verbo latim *decidere*, cortar)” (SOUZA, 2009). Isso significa que “[...] aqueles que *participam das decisões* são colocados na posição de objetos e não de sujeitos, uma vez que critérios técnicos não admitem contestação” (SOUZA, 2009).

A autora explica que esse formato de participação “[...] não consiste em ‘reinvenção da política’ ou em oportunidade de ‘cidadania ativa’ justamente por se limitar ao âmbito da administração dos negócios públicos” (SOUZA, 2009, p. 13), nesse posicionamento, não há análise, reflexão e posterior decisão. Esses atos deliberativos são convertidos em *participação administrativa*, “[...] em que segundo Benevides (2003), ‘prevalece a expressão de interesses particulares, corporativos, de classe, de categoria, por mais legítimos que sejam’, diluindo o cidadão no ‘consumidor’, no ‘usuário’, no ‘administrado’, no ‘contribuinte’ (BENEVIDES, p. 17-18 apud SOUZA, 2009, p. 13)” e, por fim, a autora acrescentar, no *jovem protagonista*.

Sendo assim, o que a autora supracitada ressalta é, justamente, “[...] a natureza administrativa da participação” que, por vezes, não é percebida com nitidez e diferenciada das discussões relacionadas aos objetos públicos que exigem deliberações políticas, ou seja, “[...] é a eficácia de um discurso que se apropria de noções construídas em momentos históricos diversos, confunde o debate e forja o consenso, anulando, com isso, a própria possibilidade de política” (SOUZA, 2009, p. 13). O discurso disseminado é de participação ativa, autônoma e que possibilita desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, contudo o que ocorre, de fato, são manifestações que induzem e confundem as pessoas. Ainda, a pesquisadora, cita um exemplo, intitulado *Projeto Juventude*, o qual alude a necessidade de participação das juventudes na elaboração do documento norteador, porém, ela questiona a natureza dessa participação, uma vez que as propostas apresentadas nos documentos demonstram “[...] semelhança, quase coincidência” entre as instituições e organismos apoiadores do projeto. Destarte, “[...] trata-se de um discurso que tem nos organismos internacionais os seus mais poderosos formuladores, mas que também tem sido compartilhado – produzido e reproduzido – por órgãos governamentais, ONGs, empresários e vários membros da universidade” (SOUZA, 2009, p. 14).

Isso posto, com uma percepção muito aguçada, Souza (2009, p. 14) declara, “[...] o consenso é estabelecido pelo discurso, ou seja, o próprio discurso, ao longo de sua tarefa de dissimulação do poder, apoia-se num quadro explicativo da sociedade” e, nesse sentido, “[...] 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”. O embelezamento ou familiarização – do discurso – contribui para uma certa indefinição e incertezas e, muitas vezes, a aceitação de decisões que não puderam ser devidamente pensadas e analisadas.

Dessa forma, Souza (2009, p. 15) assume que “[...] o discurso forja um consenso uma vez que impede a palavra transgressora” (TELLES, 1999 *apud* Souza 2009) e assegura “[...] sem a palavra transgressora não há como inaugurar uma maneira alternativa de explicar a vida social, produzindo um contradiscurso”. A autora segue: “[...] não há possibilidade de interpelação do estabelecido, de contestação (de critérios, princípios e regras) e reivindicação (de direitos que já não estejam previstos como serviços)”. Consequentemente, “[...] não há possibilidade de *criação e participação no poder*” e, por fim, “[...] não há possibilidade de intervenção no rumo dos eventos, portanto, de *ação política*, isso porque “o consenso anula a política e dissimula a dominação” (SOUZA, 2009, p. 15 – grifos da autora).

As colocações são muito objetivas e lúcidas, uma vez que contemplam elementos necessários de discussão – sem liberdade e espaços de pensamento e posicionamento, sem posições contrárias, não há como ter análise e reflexão. A aceitação de discursos de políticas públicas urgentes e emergenciais faz com que, muitas vezes, não sejam dadas oportunidades de aprofundamento do contexto e das possibilidades, uma vez aprovadas, as políticas são implementadas apressadamente sem que os maiores envolvidos, os sujeitos – jovens, professores, comunidades escolares – tenham entendido, de fato, as propostas e pensado sobre a ótica daqueles que vivem o dia a dia escolar. Nesse sentido, Souza (2009, p. 15) contribui ao afirmar que “[...] na medida em que jovens (e não-jovens) não comparecem às instâncias de proposição de políticas como portadores de uma fala autônoma, eles não têm como se constituir em sujeitos que devem ser ouvidos em suas demandas legítimas. Não são sujeitos, mas objetos do discurso”.

Além disso, a participação dos estudantes é muito importante para que eles experimentem o protagonismo em suas práticas e tenham a liberdade de escolha no cotidiano escolar, considerando o contexto das juventudes, porém, será que, de fato, essa participação ocorre? Ou, na verdade, o que vem acontecendo é um discurso manipulado de participação para

ludibriar os sujeitos? Se há, deveras, uma preocupação pelos governantes e pelos formuladores de políticas de considerar e contemplar os jovens nas políticas públicas, indispensavelmente, esses sujeitos devem ser ouvidos e ter participação nos espaços deliberativos.

Assim, a política é considerada um discurso que transversaliza contextos de interesses, entendimentos, experiências, interpretações e, muitas vezes, são elaboradoras embasadas em discursos fragmentados e autoritários, apresentando um *tom* prescritivo para a atuação das políticas (LOPES, 2016).

No próximo capítulo, buscar-se-á analisar a interação com o contexto das reformas do Ensino Médio, mais precisamente, a originada a partir do Projeto de Lei nº 6.840/2013, transformado, posteriormente, com algumas adaptações, na Medida Provisória 746/2016, que resultou na Lei nº 13.415/2017. Far-se-á esse movimento para compreender o percurso que originou a formulação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (2021), para que, em seguida, haja um reconhecimento de como sucedeu o processo de formulação dessa política, e se, de fato, houve a participação dos jovens nesse processo. Além disso, pretende-se indicar como o protagonismo e a participação estudantil foram apresentadas no Referencial Curricular Gaúcho, como essas ideias são postas e defendidas no documento que tem por objetivo nortear a elaboração dos currículos, de instituições públicas e privadas, a nível de Ensino Médio, no estado do Rio Grande do Sul.

### **3 COMPREENDENDO O CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO**

Para melhor entendimento do contexto de formulação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, faz-se importante compreender os movimentos desde sua instituição. Para isso, far-se-á uma apresentação de como se deu a reforma da etapa de ensino em questão, perpassando pelo PL nº 6.840/2013, pela Medida Provisória 746/2016 e pela publicação da Lei 13.415/17. Na sequência, é retomado o processo de operacionalização da reforma por intermédio das escolas-piloto, explicitado do que se trata o Referencial Curricular Gaúcho e descrito como decorreu sua formulação a nível estadual.

A intenção de contextualizar o cenário da formulação da política em questão desde os passos iniciais é, justamente, a de compreender como se deu esse processo. Pretende-se apresentar em que circunstâncias ocorreram as reformulações, o cenário e as influências políticas que lideraram e aprovaram as mudanças relacionadas ao Ensino Médio. Em consonância, propõe-se apresentar quais foram as primeiras orientações federais para implementar a Lei 13.415/2017 nas instituições de ensino, considerando o processo de operacionalização do projeto das escolas-piloto. Em seguida, dedica-se uma seção para entender melhor do que se trata o documento do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio e como se deu sua elaboração. Ao final do capítulo, traz-se como o protagonismo e a participação estudantil são abordados no documento que tem por objetivo nortear a elaboração dos currículos construídos e utilizados pelas instituições do estado do Rio Grande do Sul a nível de Ensino Médio.

Nesse sentido, de acordo com o Censo Escolar de 2020, o Brasil possui, entre instituições federais, estaduais, municipais e particulares, um total de 28.933 estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio. De acordo com o resumo do Censo escolar de 2020<sup>12</sup>, a rede estadual possui 68,2% das escolas de Ensino Médio, enquanto a rede privada 29,1%, a esfera municipal, 0,6%, e a federal, 2,1%. De 2016 a 2020, houve um crescimento gradativo de matrículas nessa etapa. No Estado do Rio Grande do Sul são 1505 escolas que oferecem o Ensino Médio<sup>13</sup> e, entre matrículas que compreendem todos os níveis do Ensino Médio (1º, 2º

---

<sup>12</sup> Ver: BRASIL, 2021.

<sup>13</sup> Ver: IBGE, c2017a.

e 3º anos) e a formação não seriada, o Estado recebeu, no ano de 2020, um total de 343.314 matrículas<sup>14</sup> para cursar o Ensino Médio.

Assim, faz-se indispensável compreender em que contexto se desenvolveram todas as relações políticas que culminaram na efetiva aprovação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a reforma do Ensino Médio, que resultou, posteriormente, na formulação do Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio, documento orientador que possui como objetivo nortear a organização dos currículos das escolas públicas e privadas no estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se que a elaboração desse capítulo ocorreu subsidiada em artigos científicos, documentos e informações públicas, incluindo sites e comunicados oficiais encontrados facilmente na internet.

### **3.1 Os primeiros passos da Reforma para o Ensino Médio: do Projeto de Lei de nº 6.840/2013 à Lei 13.415/2017**

No ano de 2012, mais precisamente no dia 15 de março, por iniciativa do então deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), criou-se a Comissão Especial, destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Esse grupo tinha como objetivo encontrar proposições de reformulação das políticas para esse nível de ensino, visto que a forma como estava organizada na época não correspondia às necessidades e interesses dos estudantes (SILVA, KRAWCZYK, 2016; SILVA, BELLENZIER, CENTENARO E GUERRA, 2022).

De acordo com Silva e Krawczyk (2016), o PL foi resultado de um longo processo de discussão: 1 ano e 5 meses de atividades, transcorridas entre os anos de 2012 e 2013, nas quais aconteceram 22 Audiências Públicas, quatro Seminários Estaduais (Piauí, Distrito Federal, Acre e Mato Grosso) e um Seminário Nacional, ocorrido na Câmara dos Deputados. Após essas conferências, originou-se o Relatório da Comissão Especial, que, posteriormente, tornou-se o Projeto de Lei de nº 6.840/2013. O referido PL, basicamente, apresentava propostas de reestruturação da jornada escolar (ampliação), organização curricular e formação docente – esse projeto propunha a alteração da Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Silva, Bellenzier, Centenaro e Guerra (2022, p. 188), valendo-se de algumas reflexões de Leão (2018), relembram que o Projeto de Lei recebeu várias considerações e críticas, em

---

<sup>14</sup> Ver: IBGE, c2017b.

especial de movimentos sociais ligado à área da Educação. Nesse sentido, naquele determinado momento, “[...] o PL perdeu força e, embora tenha sido aprovado na comissão, não foi votado em plenário”. Em síntese, a Reforma que prometia um *Novo Ensino Médio*, no ano de 2016, anteriormente, já apresentava sinais em 2013, isto é, três anos antes de tornar-se Medida Provisória. Ou seja, a Reforma, instituída de forma imperativa em 2016, retoma o discurso de um Projeto de Lei “[...] que sequer foi discutido no plenário da Câmara dos Deputados, sendo mais tarde imposto como MP” (SILVA; BELLENZIER; CENTENARO; GUERRA, 2022).

Passados três anos, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 – que trata da reforma do Ensino Médio –, foi aprovada pelo então presidente, recém designado, Michel Temer (PMDB), no dia 22 de setembro de 2016. O contexto era de muita tensão, em meio a diversos debates públicos e políticos, além de dias agitados voltados também ao processo polêmico de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (PT), iniciado no dia 2 de dezembro de 2015. Foram 273 dias dedicados às apurações das acusações feitas a ela. No dia 31 de agosto de 2016, Dilma teve seu mandato cassado (SENADO, 2016).

Cabe destacar que, nesse movimento que destituiu a então presidente, foram provocados redirecionamentos do governo relacionados aos projetos em andamento e, com isso, a interrupção de diversas políticas sociais e educacionais importantes. Entre as interrupções, pode-se evidenciar o próprio Plano Nacional de Educação<sup>15</sup> e, além disso, a prática de substituição dos membros do Conselho Nacional de Educação. Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p. 12), relembram que, em abril de 2017, o Ministério da Educação comandado pelo então presidente Temer, “[...] arbitrariamente redefiniu a composição do Fórum Nacional de Educação”, eliminando entidades representativas que integravam o FNE, entre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTEE). Essas entidades, como bem reforçam os autores, tinham participação legítima “[...] como representantes da sociedade civil e entidades de classe, incluindo órgãos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, este ligado ao próprio MEC”. Ao descartar o FNE, “[...] o governo Temer inviabilizou

---

<sup>15</sup> Relembramos que a construção do Plano Nacional de Educação ocorreu por meio colaborativo entre os estados, Distrito Federal e municípios, juntamente com seus respectivos sistemas de ensino. Além disso, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) possuía uma comissão plural e representativa, representantes das esferas governamentais e sociais. Essa comissão sugeriu a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), que acompanhou todo o desenvolvimento da política, sendo um espaço democrático-dialógico, de debate, crítico e reflexivo. Elaborado com o intuito de estabelecer diretrizes e metas ao que tange a educação, a nível nacional, o Plano é reelaborado a cada 10 anos, tendo exatamente este tempo como prazo para que as metas determinadas sejam cumpridas.



também a realização da CONAE 2018 nos moldes em que vinha sendo planejada por este colegiado” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020.)

Os autores, Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p. 13), enfatizam que “[...] ao assinar um decreto e desconstituir/reconstituir uma comissão, o governo golpista desconsiderou anos de mobilização e participação democrática na luta pelo direito à educação”. Além disso, o governo comandado por Temer “[...] desrespeitou sujeitos coletivos e ignorou seus propósitos educacionais. Tentou asfixiar a participação popular e enfraquecer a luta pela democratização da educação”, operando uma arquitetada desconstituição das “[...] relações com movimentos historicamente organizados e participativos e fortalecendo a parceria com movimento empresarial”.

Leite, Simon e Guerra (2021, p. 197) relembram que, após o processo de destituição do cargo de presidente, José Mendonça Bezerra Filho foi nomeado como gestor do Ministério da Educação. A mudança de ministro culminou em uma “[...] reorganização e reconfiguração de todas as comissões, relatorias e presidências instituídas”. Cabe registrar que a interrupção do Plano, mostra uma radical mudança de rumo na condução da política educacional. Essa interrupção é simbólica na medida que interrompe a forma participativa e democrática conduzida, até então, da política educacional. Esse rompimento de direção na governabilidade foi determinante no percurso educacional a nível nacional. Salienta-se que essas mudanças são oriundas de um golpe jurídico, midiático e parlamentar, ou seja, uma manobra organizada para que a presidente em questão fosse retirada de seu cargo.

Nessa conjuntura, o seu então vice-presidente, Michel Temer, assumiu o cargo de Presidente da República, no dia 1 de setembro de 2016. A MP 746/2016, foi assinada no dia 22 de setembro do mesmo ano, como já dito anteriormente. Evidencia-se que a MP foi publicada exatamente 22 dias após a (re)ocupação do cargo de presidente. Considerando a condição de remodelagem do governo, justamente essa reforma foi escolhida e aprovada, mesmo que provisoriamente, naquele momento, com caráter de extrema urgência.

Destaca-se, aqui, um elemento a se considerar em relação à história da universalização do Ensino Médio no âmbito nacional e a sua semelhança com o contexto de formulação da política. Essa etapa de ensino, segundo Corti (2019), a partir dos anos 1990, perpassou por instabilidades, incertezas e conflitos, pois muito se discutia em relação à popularização e universalização a nível nacional. Ainda segundo a autora, a expansão da oferta de vagas nas instituições públicas foi um ponto importante, porém, a grande demanda de procura despertou

um movimento popular que pressionava a abertura de mais vagas, para todos – e não somente para as elites, como ocorria até então –, o que tornou polêmico, mais uma vez, esse processo.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, deu-se lugar para o Ensino Médio na agenda política do país. No ano de 1998, ocorre uma reforma do Ensino Médio que incluiu no currículo “[...] a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências” (CORTI, 2019, p. 49). Ideias, termos e conceitos que voltaram 18 anos depois, justamente com o intuito de “[...] flexibilizar o currículo e desenvolver as capacidades e competências dos estudantes”.

Em 1998, “[...] era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos” (CORTI, 2019, p. 49). Nos anos 2000, como afirma Ferreti e Silva (2017), após a troca de governo, Lula, o então presidente, teve mais dificuldades de adesão para conduzir algumas reformas no Ensino Médio. Somente em 2008 foi que ele conseguiu, efetivamente, a aprovação, de reforma proposta para essa etapa da educação básica, as principais proposições se voltavam à formação que possibilitasse uma “[...] compreensão crítica do trabalho e da sociedade” (FERRETI E SILVA, 2017, p. 391).

Silveira, Silva e Oliveira (2021, p. 1563) reforçam isso, ao afirmar que o “Ensino Médio no Brasil tem sido palco de várias tentativas de reformulação, sobretudo a partir da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)”. Os autores rememoram que, no período de mais ou menos 20 anos, foram feitas três diretrizes com propostas diferentes lançadas pelo Conselho Nacional de Educação entre elas: o Projeto de Lei 6.840/13, dois decretos acerca da educação profissional e a mais recente Medida Provisória 746/17. Os autores evidenciam, ainda, que os movimentos de reformulação se desencadeiam em virtude da ampliação do acesso ao sistema educacional, “[...] o país passa de uma situação em que menos de 25% da faixa etária considerada apropriada cursava o Ensino Médio para um percentual acima de 70%” (SILVEIRA, SILVA E OLIVEIRA, 2021, p. 1564).

De acordo com Canci, Cogo e Moll (2021, p. 127), o Ensino Médio no Brasil é “[...] historicamente marcado pela desigualdade social e pela falta de oportunidades a uma educação de qualidade”. Tardia, seletiva e desigual, assim Moll e Garcia (2014) caracterizam a trajetória da educação pública no país, mais ainda quando se refere ao Ensino Médio. Isso porque o Ensino Médio apenas foi determinado e reconhecido como etapa conclusiva da educação básica “[...] a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é absolutamente recente seu

reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros” (MOLL; GARCIA, 2014, p. 7).

Considerando o cenário relacionado ao Ensino Médio brasileiro e voltando-se mais especificamente à Medida Provisória 746/2016, cabe destacar que sete dias antes de sua promulgação, foi divulgada, pelo Ministério da Educação, uma listagem de 25 motivos para demonstrar a necessidade de urgência da MP. Segundo Ferreira e Ramos (2018), há uma divisão em grupos de argumentos, entre eles: i) apresentação da MP; ii) justificativa da necessidade da MP; iii) apresentação da Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à implantação de Escolas em Tempo Integral. Essa última indicava, ainda, que a proposta não estava apenas voltada ao aumento de carga horária, mas, também, com o objetivo de possibilitar ao estudante *uma visão integrada*, e, ainda, cita os quatro pilares defendidos por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Destacam-se as principais justificativas apresentadas no documento, definidas e sintetizadas, para a reforma curricular, entre elas: i) o fato do currículo, vigente na época, ser muito extenso e possuir treze disciplinas, consideradas desconectadas, superficiais e que não corroboravam com as necessidades das juventudes atuais; ii) o desempenho, aqui, desenvolvem-se os argumentos embasados nos resultados nas avaliações externas, como INEP<sup>16</sup>, IDEB<sup>17</sup>, SAEB<sup>18</sup>, em especial os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, no decorrer da argumentação, há a comparação entre os resultados nacionais com os resultados internacionais, a partir do PISA<sup>19</sup>; iii) o interesse dos estudantes, demonstrando uma necessidade emergente de tornar o currículo mais atrativo, diversificado e flexível de acordo com os desejos e necessidades, fazendo com que os alunos se tornem interessados e com isso, seus desempenhos melhorem; iv) a urgência de formar as juventudes com o objetivo de tornar esses indivíduos parte de “[...] uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico”(MEC, 2016, p.2).

Destarte, o documento ao expor as necessidades e justificativas de uma reforma no Ensino Médio, abriu caminho à introdução da então Medida Provisória 746/2016, que tinha por objetivos instituir “[...] a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), e, revogar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais

---

<sup>16</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>17</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>18</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o Ensino Médio.

<sup>19</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

conhecida como LDB<sup>20</sup>, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que tem por objetivo regulamentar o FUNDEB<sup>21</sup>. Nesse sentido, a MP em questão propunha modificações na estrutura curricular do Ensino Médio, através da elaboração da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As principais mudanças propostas, segundo Ferreti e Silva (2017), Krawczyk e Ferreti (2017), Moll (2017) e Ferreira e Ramos (2018), giravam em torno da: i) ampliação progressiva da jornada para 1200h e a redução da carga horária da BNCC; ii) flexibilização do currículo através de itinerários formativos, que possibilitariam aprofundamento e qualificação técnica nas diversas áreas do conhecimento; iii) estipulação da obrigatoriedade, nos três anos do EM, como currículo base, apenas dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, ou seja, disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia seriam retiradas do currículo formal da etapa em questão.

O processo de transformação da MP 746/2016 em Lei 13.415/2017 ocorreu em meio à disputa e divergência de ideias, de acordo com Ferreti e Silva (2017), houve um número representativo de participantes nas audiências públicas. De um lado, o grupo que se manifestava a favor a reforma, de outro, o grupo que se posicionava contra. Segundo os autores, “[...] se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17)” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396). Assim, percebe-se que o número de votantes era quase que equiparado. Embora os números fossem semelhantes em relação aos movimentos pró e contra, as argumentações contra a reforma “[...] não foram ouvidas, conforme atestam o LP de Conversão nº 34/2016 e a Lei 13.415/2017” (FERRETI E SILVA, 2017, p. 396).

As movimentações, disputas e influências no processo de produção da política, permearam aproximadamente 5 meses. Nesse período, ocorreram 11 audiências públicas, que foram “[...] marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades” (SILVA, 2018, p. 4). De acordo com Calgaro (2016), através do portal G1, um dos veículos midiáticos que acompanhou todo o processo, foram recebidas 567 emendas solicitando alterações ao conteúdo proposto na então MP 746/2016.

Em meio a esse contexto, havia diversos posicionamentos, os sujeitos que eram pró-reforma afirmavam a necessidade de remodelação do Ensino Médio para “[...] torná-lo mais

---

<sup>20</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>21</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

atrativo e produtivo”, além disso, discursos que “[...] a reforma era boa, corajosa e urgente”. Do outro lado, os discursos contra-reforma afirmaram que o processo foi “[...] autoritário, absurdo, ocorreu sem debate, foi feito sem considerar os diferentes contextos da realidade educacional”. Assim, “[...] esses embates caracterizaram um movimento no qual discursos e argumentos foram se instituindo como posições hegemônicas ou contra-hegemônicas, e a partir das quais se consolidou o processo da reforma no âmbito do legislativo federal” (FERRETI e SILVA, 2017, p. 396-397).

Nesse movimento, a MP 746 se transformou no PL 34/2016, baseado no relatório emitido pela Comissão Mista. Posteriormente, o Projeto de Lei foi aprovado na Câmara dos deputados e no Senado Federal, publicado no Diário Oficial da União como a Lei 13.415, no dia 13 de fevereiro de 2017.

Como forma de rememorar, Krawczyk e Ferreti (2017) destacam o Projeto de Lei 6.840/2013, que possuía a mesma lógica de reforma para o Ensino Médio, porém, na época, não foi aprovado, em parte, pela representativa moção do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que garantiu mudanças estruturais e organizacionais na proposta para o EM, todavia, após as modificações solicitadas, o PL se tornou inoperante. Após três anos, algumas das ideias refutadas no ano de 2013 foram retomadas como Medida Provisória, de forma impositiva, “[...] sendo aprovadas no Congresso a toque de caixa, com pouquíssimo debate” (KRAWCZYK E FERRETI, 2017, p. 36).

O cenário era inquietante, porém, cabe uma retrospectiva. Há um outro fato ainda não abordado, a viabilização da MP 746/2016, convertida em Lei 13.415/2017, dependia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de elaboração da Base foi iniciado em 2015, ainda quando o governo estava sendo conduzido por Dilma, a Base referente aos anos finais da Educação Básica foi aprovada em 2018. Destaca-se, aqui, que, considera-se que a organização curricular seja nos componentes curriculares base, seja ao que se refere aos itinerários formativos deveria estar de acordo com a BNCC. A ordem cronológica mais adequada seria a Base ser aprovada antes da Lei de reforma do Ensino Médio, porém, como a reforma era “extremamente urgente”, o percurso foi inverso.

Cabe destacar que a organização do currículo do Novo Ensino Médio, considerando a Base Nacional Comum Curricular, de acordo com as orientações, fica a critério de cada estado, observando, porém, o texto da Lei de reforma. No entendimento de Ferreti e Silva (2017), há uma certa semelhança e proximidade entre “[...] o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica política e ideológica à MP nº 746” (2017, p. 397), convertida

posteriormente em Lei 13.415. Primeiro, pela “[...] preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA”, segundo, pelo argumento da necessidade da “[...] contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital” (2017, p. 397).

Conforme Oliveira e Silveira (2020), ainda no ano de 2016, muitas manifestações ocorreram por parte dos estudantes. Esse movimento, que gerou ocupações em mais de mil instituições, bem como em protestos nas ruas, foi conhecido como Primavera secundarista e tinha como objetivo o posicionamento e a contestação estudantil frente às reformulações políticas na época. Os estudantes questionavam e refutavam a PEC 241, Projeto de Emenda Constitucional referente ao teto de investimento em gastos públicos na educação, além do projeto Escola sem Partido, uma tentativa de ataque à autonomia e à liberdade docente, e, por fim, também, a MP 746/2016, posterior Lei 13.415/2017, referente à Reforma do Ensino Médio. Os autores Oliveira e Silveira (2020, p. 318) expandem suas reflexões ao afirmarem que “[...] a decisão pela ocupação representou resistência à violência curricular”, isso porque não ocorreram consultas ou espaços participativos para as juventudes referentes às mudanças ocorridas, ocasionando “[...] violência contra a participação simétrica nos processos decisórios, pois demonstra um processo de exclusão desses sujeitos em decisões que afetaram diretamente suas vidas”. Destarte, “[...] as ocupações ocorridas em 2016 também foram expressão de resistência às violências curriculares vivenciadas pelas juventudes em suas escolas” (2020, p. 306).

Assim sendo, faz-se importante reafirmar que as mudanças referentes à reforma do EM não foram bem recebidas pelos estudantes e professores, visto que não houve diálogo entre as partes, ou seja, a reestruturação dessa etapa de ensino não considerou os atores da política, os sujeitos que as colocariam em prática. Durante o processo de produção da política, nomeado como autoritário por Chagas e Luce (2020), ocorreram “[...] protestos estudantis pelo país e críticas de educadores” (2020, p. 2), dado que um dos argumentos mais utilizados pelo governo foi o de que a reforma do currículo necessitava de mudanças para torná-la mais atrativa para os jovens, porém, se os jovens estudantes não foram ouvidos, de que forma o objetivo tão proclamado e reafirmado pela agenda política de fato poderia ser efetivo?

Nesse sentido, evidencia-se que a reforma foi instituída em meio a movimentos pró e contra, em meio a indefinições e incertezas. Assim, a reforma propõe o aumento da carga horária curricular anual de 800 horas para 1000 horas, além disso, a tão anunciada flexibilização

curricular, que, no discurso político, tem o objetivo de possibilitar aos estudantes a autonomia e o protagonismo estudantil, podendo “[...] optar por uma área de seu maior interesse para aprofundar conhecimento” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 4). Sendo assim, na sequência, desenvolver-se-á a compreensão de como a MP 746/2016, transformada em Lei 13.415/2017, foi operacionalizada até chegar ao Referencial Curricular de cada estado, dar-se-á mais destaque ao Estado do Rio Grande do Sul, objeto do presente estudo.

### **3.2 Da Reforma Nacional do Ensino Médio ao Referencial Curricular Gaúcho**

Esta seção dedicar-se-á a fazer uma breve contextualização de como foi a operacionalização da reforma do Ensino Médio, ou seja, quais foram as primeiras orientações federais para implementação da Lei 13.415/2017. Considerando a 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 e da aprovação vertiginosa da Lei 13.415/2017, os passos seguintes foram a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), visto que, sem esses documentos normativos estabelecidos, não havia como começar a tão imprescindível e improrrogável reforma.

Uma das primeiras etapas para inicialização do processo de implantação foi a publicação da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que tem por objetivo instituir um Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), além disso, ela estipula as diretrizes, os parâmetros e os critérios para participação das ações de apoio, entre elas, o financiamento de bolsas para coordenadores, redatores e articuladores do processo implementativo. Embora todas as informações e orientações do documento sejam importantes, nesse momento, deter-nos-emos, no Capítulo V, seção dedicada ao plano de trabalho, por possuir, como indica o Art. 14, “[...] como objetivo ser o documento norteador da execução da implementação da BNCC na UF” (BRASIL, 2018a, p. 4). Além do artigo citado, são apresentados outros dois, o Art. 15, que orienta a necessidade de o plano de trabalho considerar o cronograma definido pelo MEC, e o artigo Art. 16, que apresenta o que, no mínimo, necessita constar no documento a ser elaborado. Entre as diretrizes destacam-se: i) cronograma de implementação (2018 e 2019), “[...] contemplando a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, com as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação”; ii) “[...] definição da alocação dos recursos disponibilizados via

PAR/SIMEC”; e, iii) “[...] metodologia de avaliação, com o planejamento de monitoramento do Programa na UF” (BRASIL, 2018a).

Outro marco legal, que vai ao encontro dos já indicados acima, é a portaria 649/2018, publicada no Diário Oficial da União e de responsabilidade do Ministério da Educação, a qual tem por escopo “instituir o *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio* e estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para participação” (BRASIL, 2018b, p. 1 – grifos no original). O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, de acordo com o art. 1º, foi criado com o intuito de auxiliar “[...] as secretarias de educação estaduais e do Distrito na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo” (BRASIL, 2018b), considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os itinerários formativos e a expansão de carga horária, primeiramente, para mil horas anuais.

Essa portaria, dividida em 6 capítulos, indica as ações e as responsabilidades que os órgãos possuem no decorrer da implementação da política a nível estadual e distrital. No documento normativo, são apresentadas as demandas que deverão ser conduzidas. Por exemplo, o PANEM disponibilizará apoio técnico para as secretarias estaduais e distrital para elaboração do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. O apoio técnico se volta às ações de assistência na elaboração, no monitoramento e na avaliação da atuação da política. Além disso, esse apoio promete providenciar materiais orientativos para respaldo técnico-pedagógico e de gestão e ferramentas digitais, com o intuito de contribuir para o monitoramento e para a avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em todas as unidades federativas.

Ainda, regulamenta que o plano de implementação possui o objetivo de nortear a implantação do Novo Ensino Médio, além disso, deve ser elaborado pelas secretarias de educação estaduais e do distrito federal, observando e indicando um diagnóstico da rede. Entre os indicativos, é constada a necessidade de apresentar a infraestrutura escolar, transporte, informações sobre o corpo docente, dentre outras disposições. Destaca-se o elemento que se refere ao “[...] diagnóstico sobre parcerias potenciais” (BRASIL, 2018b), as visões e as expectativas dos estudantes com a reformulação do currículo.

A primeira ação, propriamente dita, à nível nacional para implantação no Novo Ensino Médio foi a escolha das escolas-piloto, instituições que – considerando critérios como: (i) desempenho das instituições em avaliações externas, como o SAEB e SAERS; (ii) escolas em contexto de alta vulnerabilidade social; (iii) instituições ofertantes de Ensino Médio referência em seu município, apenas uma escola na cidade; (iv) escolas localizadas na zona rural –, ao serem indicadas, deram início aos primeiros passos na testagem do processo experimental de



implementação da nova política. O desenvolvimento da sistemática das escolas piloto foi iniciado no ano de 2019, conforme cronograma, e, segundo a portaria 649/2018, deveria compreender no mínimo 30% das escolas envolvidas no Programa Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 727/2017), além disso, outros critérios necessários para participação são: escolas vinculadas e participantes do ProEMI (Portaria MEC nº 971/2009), instituições que não tenham participado do Programa Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e escolas que já possuam jornada diária de cinco horas. Outro critério basilar, considerando a proposta de flexibilização curricular através dos itinerários formativos, é o de que as escolas pilotos, devem contemplar, no mínimo, dois itinerários diferentes.

Para compreender melhor, no documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 649/2018), menciona-se que o objetivo é “[...] iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo” (BRASIL, 2018c), fazendo com que se perceba as fragilidades dos sistemas e, a partir disso, efetue-se as adaptações necessárias, além disso, o objetivo também é o de “[...] dar suporte financeiro à implementação da BNCC e dos Itinerários Formativos, bem como à ampliação da carga horária total para um mínimo de 3.000 horas em três anos” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1565). Após coleta e análise de dados oriundos do processo piloto, segundo o documento, desenvolver-se-ão avaliações dos resultados para, posteriormente, colocar-se em prática, gradualmente, a implantação em todas as escolas de Ensino Médio do país.

De acordo com Silveira, Silva e Oliveira (2021), no ano de 2019, “[...] 21 das 27 unidades da federação começaram, por meio das respectivas secretarias estaduais de educação e coordenadorias e/ou unidades regionais de ensino, a indicar as suas escolas-piloto para aquilo que passou a ser chamado de ‘Novo Ensino Médio’ ou NEM” (2021, p. 1565). 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, seguindo orientações do documento, apresentou-se a importância das SEE definirem e indicarem as escolas que participariam de um grupo focal, para que, com esse grupo em específico, houvesse um acompanhamento mais intenso. À coordenação da implantação do projeto das escolas-piloto, as secretarias de educação deveriam criar um grupo de trabalho que

tem a incumbência de acompanhar a implantação do Novo Ensino Médio e definir o cronograma de ações.

Chagas e Luce (2020) fazem algumas análises e considerações que auxiliam na compreensão da sistêmica de desenvolvimento e realização da reforma nos contextos escolares no Estado do Rio Grande do Sul. Destarte, as autoras evidenciam o cronograma apresentado para os representantes das coordenadorias do estado do Rio Grande do Sul em uma formação organizada pela Seduc, em 2018. Nessa apresentação são indicadas as ações para operacionalização do Novo Ensino Médio. Estabeleceu-se o ano de 2018 para efetuar-se a seleção das escolas piloto com o objetivo de ampliar o Ensino Médio em Tempo Integral, avaliar o impacto da política, construir o currículo flexível e a oferta do Projeto de Vida e aderir aos Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) do Novo Ensino Médio.

No ano de 2019, firmou-se a ampliação do EMTI, a implantação e execução da proposta de flexibilização curricular via PDDE e a organização e estipulação dos grupos focais e do currículo do Ensino Médio. Em 2020, designou-se a implementação de fato nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio. E, por fim, no ano de 2022, indicou-se que o Novo Ensino Médio deveria ser implementado em todas as escolas ofertantes dessa etapa de ensino.

Cabe destacar que o projeto das escolas-piloto ocorre a nível nacional e no qual estavam previstas uma média de 3 mil instituições nomeadas de ‘escolas-piloto’, as quais deveriam realizar a proposta de flexibilização curricular. Chagas e Luce (2020, p. 5) afirmam que, no Estado do “Rio Grande do Sul, dados coletados junto a Seduc no fim de 2018 apontavam para o envolvimento de 301 escolas. No entanto, em agosto de 2019, o número havia caído para 298 instituições”. Ao acessar, em dezembro de 2021, o portal do Estado do Rio Grande do Sul – destinado à divulgação do processo de implementação do Novo Ensino Médio<sup>22</sup> –, encontra-se o número de 264 instituições participantes “[...] do processo de implementação do Novo Ensino Médio”. Silveira (2022), apresentam em relatório que, de fato, apenas 264 adotaram a nova matriz curricular, entretanto, evidencia que dessas, 23 instituições não possibilitaram a oferta de escolha de diferentes itinerários formativos, em virtude dos obstáculos ocasionados pelo contexto da pandemia, o que ocasionou a diminuição do número de escolas envolvidas no projeto piloto.

Ainda no portal, ao acessar a aba “notícias”, são encontradas 34 notícias trazendo alguns dos processos desenvolvidos, em diversas instituições do estado, no movimento

---

<sup>22</sup> Site que possibilita o acesso de dados e passos que têm sido divulgados em relação a reforma. Disponível em: SECRETARIA..., [c2022?]. Acesso em: 09 dez. 2021.

implementativo da reforma no RS, entre eles: espaços de escuta das comunidades estudantis (debates, questionários); desenvolvimento de atividades de protagonismo, contato 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.

Assim, compreendeu-se que seria interessante trazer um levantamento das notícias publicadas. Para facilitar a visualização, optou-se por fazer uma tabulação das 34 notícias encontradas no site. O quadro 2 está organizada de forma cronológica, isto é, apresenta-se os dados da notícia mais antiga para mais atual. Além disso, foram determinadas, como informações mais relevantes, data, título e subtítulo. Um ponto para ser destacado é o fato de algumas notícias serem extremamente resumidas, sem muitos detalhes, contendo apenas título, subtítulo e fotos, ou, ainda, a publicação conter apenas 1 parágrafo.

Quadro 2: Notícias encontradas no site de divulgação das ações sobre o Novo Ensino Médio no RS

Nº	Data de publicação:	Título da notícia:	Linha fina (subtítulo):
1.	03/06/2019	Estudo e planejamento: 36ª CRE envolve a comunidade escolar para debater o Novo Ensino Médio	<i>Oficinas interativas com foco na flexibilização curricular e escutas internas fazem parte do estudo e planejamento</i>
2.	10/06/2019	Cápsula do tempo é criada por estudantes para ser aberta em 2021	<i>Expectativas e sonhos são depositadas na caixa que será aberta no final do Ensino Médio</i>
3.	11/06/2019	Estudantes do Ensino Médio desenvolvem atividades de protagonismo e Ciências Humanas	<i>Trabalhos de robótica, análise em laboratórios de biologia e resgate histórico foram algumas das atividades desenvolvidas</i>
4.	12/06/2019	Instrumento de escuta é divulgado por estudantes para a comunidade	<i>O questionário que recebe as respostas durante o mês de junho abrange a comunidade escolar, pais, alunos e professores</i>
5.	14/06/2019	Escola João Pilati oferece práticas inovadoras para o Ensino Médio	<i>Cursos "Construção de estufas" foi ministrado durante a Semana do Meio Ambiente visando formar jovens empreendedores</i>
6.	24/06/2019	Práticas esportivas aliadas à natureza	<i>As atividades realizadas pelos alunos foram caminhada orientada, rapel, ascensão e slackline.</i>
7.	25/06/2019	Estudantes organizam a 1ª Gincana do Conhecimento, em Constantina	<i>Os integrantes do Grêmio Estudantil Casimiro de Abreu organizaram e executaram todo o projeto</i>
8.	22/07/2019	Alunos do Colégio Dosolina Boff visitam a Prefeitura Municipal	<i>A instituição pertence as escolas-piloto do Novo Ensino Médio e vem desenvolvendo</i>

			<i>projetos diferenciados nas áreas do conhecimento</i>
9.	31/07/2019	I Campeonato de Matemática do Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí	<i>Dia 22 e 23 de julho foi realizado o primeiro campeonato de matemática do Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí.</i>
10.	26/08/2019	Sistema de irrigação de planta autônomo é desenvolvido por estudantes	<i>O programa monitora com maior precisão a umidade do solo da planta, sinalizando o nível em que se encontra</i>
11.	06/09/2019	Oficina Temática: Agropecuária Sustentável na Produção Leiteira-Biodigestor	<i>Alunos do Ensino Médio aprenderam sobre agropecuária sustentável</i>
12.	07/10/2019	Projeto Reciclando	<i>Mostrar que não existe “lixo”, e sim resíduos</i>
13.	15/10/2019	Festival reúne games, aplicativos e projetos de robótica da comunidade escolar gaúcha	<i>2º Steam incentiva a cultura digital nas escolas públicas e ocorre nesta quinta e sexta-feira, 17 e 18 de outubro</i>
14.	21/10/2019	2º Festival Steam Seduc destaca criatividade e empreendedorismo dos alunos da rede estadual	<i>Secretário Faisal Karam conheceu o projeto do robô que auxilia no aprendizado de estudantes autistas</i>
15.	04/11/2019	Alunos de escolas públicas estaduais são homenageados no Prêmio Pesquisador Gaúcho 2019	<i>Estudantes com destaque em pesquisas receberão distinção Jovem Talento Científico Gaúcho</i>
16.	05/11/2019	Encerramento do curso "NEM" em Pantano Grande, pela 6ª CRE	<i>Curso Tecnologias de apoio ao Novo Ensino Médio para professores</i>
17.	19/11/2019	A importância dos animais é trabalhada em sala de aula	<i>Alunos do Ensino Fundamental e Médio participaram de diversas atividades relacionadas ao Dia Mundial dos Animais</i>
18.	25/11/2019	Escolas-piloto do Novo Ensino Médio iniciam elaboração dos itinerários formativos	<i>Formação com professores trabalha temas que foram eleitos como prioritários pelos alunos</i>
19.	13/12/2019	1ª STEAM PARTY RS acontece em Canoas	<i>O Colégio Marechal Rondon sedia a 1ª Festa da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática do Rio Grande do Sul</i>
20.	16/12/2019	Alunos de escolas estaduais do RS são destaque na OBMEP 2019	<i>Da Rede Estadual, 22 estudantes se destacaram e irão receber a medalha de ouro</i>
21.	17/03/2020	Professores da rede estadual já acessam gratuitamente o G-Suite e o Google Classroom	<i>Com @educar as escolas podem permanecer conectadas em resposta ao Coronavírus</i>
22.	19/05/2020	TVE exibe aulas preparatórias para o Enem	<i>Aulas preparatórias seguem até 31 de outubro, com mais de 400 horas de conteúdo do Ensino Médio</i>
23.	02/06/2020	Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino	<i>Professores e alunos serão capacitados para uso da plataforma Google Classroom</i>
24.	02/06/2020	Solicitações de e-mails e senhas @Educar	<i>Acessos devem ser realizados diretamente no hotsite Escola RS</i>
25.	25/08/2020	NTE Gravataí realiza live com Escola de Robótica de Misiones, na Argentina	<i>NTE Gravataí, da 28ª CRE, conversando com a Escola Pública de Robótica de Misiones, na Argentina</i>
26.	06/09/2020	É Prata!! Aluna da 28ª CRE se destaca no ranking da Árvore dos Livros no Brasil	<i>Thais Malagues da Conceição, da E.E.E.M.Vale Verde, de Alvorada se destacou na LLA.</i>
27.	28/09/2020	Feira Estadual das Escolas Agrotécnicas da Argentina,	<i>A Escola Estadual Técnica Fronteira Noroeste/ Santa Rosa, RS, participou da Feira Estadual das Escolas Agrotécnicas da Argentina</i>

28.	08/12/2020	NTE 28 LIVE realiza a última viagem pela Educação de 2020. Chegou a vez do RS!	<i>NTE 28 LIVE com os professores do RS!</i>
29.	07/07/2021	Seduc/RS: formação em Educação Ambiental Formal	<i>Formação de professores-multiplicadores em Educação Ambiental.</i>
30.	05/11/2021	IEPFG realiza I Seminário de Literatura Brasileira	<i>O corpo discente do terceiro ano do Ensino Médio passa por um momento muito importante, a realização do ENEM.</i>
31.	11/11/2021	Atividade de Experiência Pedagógica em Empreendedorismo realizada pela Escola Piloto EEEB Sagrada Família do município de Morrinhos do Sul 11ª Coordenadoria Regional de Educação.	<i>Atividade realizada pela Escola Piloto EEEB Sagrada Família do município de Morrinhos do Sul</i>
32.	11/11/2021	Readequação do Espaço escolar na Escola Piloto Vila Prado do município de Sapucaia do Sul da 27ª Coordenadoria Regional de Educação	<i>Readequação do espaço escolar na Escola Piloto Vila Prado, de Sapucaia do Sul, da 27ª Coordenadoria Regional de Educação</i>
33.	11/11/2021	Mostra Pedagógica Cultural do Ensino Médio promovida pela 10ª Coordenadoria Regional de Educação	<i>Mostra Pedagógica Cultural do Ensino Médio promovida pela 10ª Coordenadoria Regional de Educação</i>
34.	11/11/2021	Adesão das Escolas Estaduais ao Programa Itinerários Formativos do MEC	<i>Adesão das Escolas Estaduais ao Programa Itinerários Formativos do MEC</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das notícias divulgadas no site que possibilita o acesso de dados e passos que têm sido divulgados em relação ao Novo Ensino Médio. Disponível em: < <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

Ao realizar uma leitura flutuante das notícias, observou-se, entre algumas das atividades divulgadas, pouca ou nenhuma ligação efetiva com o Novo Ensino Médio. 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 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 nas escolas, 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 Estado do Rio Grande do Sul, talvez, 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.

Entretanto, 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. 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 Novo Ensino Médio/RS tinham mesmo relação com o Novo Ensino Médio? 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 Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 216), o processo de construção dos Itinerários Formativos da rede estadual ocorreu orientado pela SEDUC-RS e CREs, as orientações eram recebidas pelas escolas e objetivavam a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular. Esse movimento, considerando a utilização das metodologias ativas, foi relatado no Referencial da seguinte forma: “[...] desenvolveram-se aproximadamente 1000 horas de estudos acerca da flexibilização curricular englobando Projeto de Vida, Competências Socioemocionais e Protagonismo Juvenil”, essas atividades contaram “[...] sempre com a participação das coletividades em cada uma das ações, reuniões online, pesquisas e entrevistas com as comunidade dos territórios e, sempre que possível, visitas às Escolas”.

Ainda no referido documento, indicou-se que a Proposta de Flexibilização Curricular “[...] dentre outras ações, o processo de escuta da comunidade escolar teve papel fundamental e protagonista para definição dos IFs<sup>23</sup>” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 216). Essas ações tinham como objetivo diagnosticar os anseios e necessidades da comunidade escolar regional e estadual, e com isso identificando os seguintes fatores: i) quem eram os sujeitos e quais suas características?; ii) o Ensino Médio ofertado era avaliado de que forma?; quais atividades ocorrem nas instituições, quais atividades devem ocorrer nas instituições e qual é o Ensino Médio que os estudantes querem?; por fim, “[...] organização curricular, 2) jeito de aprender, 3) tipos, modalidades, abrangência e cursos de Formação Técnica em Nível Médio” (2021, p. 216).

Sendo assim, as CREs tiveram a incumbência de aplicar os instrumentos de pesquisa e, com isso, mapear as necessidades locais e regionais dos municípios. Esse mapeamento também objetivou sondar os interesses dos estudantes em relação aos Itinerários Formativos – os

---

<sup>23</sup> “IFs” refere-se aos Itinerários Formativos.

questionários foram aplicados com estudantes de 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, professores, pais e/ou responsáveis e comunidade em geral (SILVA, VIEIRA, 2021). O RCG-EM 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, 2021, p. 242). Conforme o documento, “[...] 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, 2021, p. 242).

Silva e Viera (2021, p. 200) ressaltam que esse processo de escuta, vinculado ao procedimento de realização dos questionários, acabou gerando certa inquietação, uma vez que, conforme fosse respondido, “[...] poderia distorcer a realidade das escolas”. Esse desconforto surgiu, pois, 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 até 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. Além disso, outro ponto que cabe destaque é que o questionário – ou o chamado instrumento de escuta –, em relação às perguntas, limitava as respostas em, no máximo, três possibilidades, esse fato pode aparentar que os alunos estavam tendo liberdade de escolha dos itinerários que iriam cursar posteriormente, entretanto, “[...] a resposta não dá a oportunidade do aluno escolher todas” (CARVALHO E GONÇALVES, 2021, p. 200), demonstrando que a liberdade de escolha se direcionava dentro de um limite de opções.

Em consonância, o RCG-EM relata que, no ano de 2019, baseado na Proposta de Flexibilização Curricular, ocorreram momentos de formação com as equipes de coordenação e de gestão escolar das instituições envolvidas, para que pudessem se informar sobre as novas normativas sobre o Ensino Médio e contribuir para com os estudos que auxiliariam posteriormente na construção dos Projeto Políticos Pedagógicos das escolas. Além disso, o documento referência para o currículo do Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul declara que, ainda no decorrer de 2019, ocorreu “[...] o processo de escuta da comunidade escolar [citado acima] e também o *hackathon*, momento no qual os estudantes puderam sugerir intervenções criativas por meio de projetos baseados em temáticas contemporâneas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 2017). Esse processo de escuta, de acordo com o documento,

resultou, nesse mesmo ano, na “Iª 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, 2021, p. 2017).

Após os questionários e o *hackathon*, ou como Carvalho e Gonçalves (2021, p. 200) nomearam, atividade do tipo *Maratona Criativa*, após os resultados, as secretarias de educação tinham a incumbência de auxiliar as escolas na determinação dos itinerários. “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 – grifo das autoras). 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 tivessem contato com as informações, o que na visão de Carvalho e Gonçalves (2021, p. 200) reflete que “[...] nesse processo, percebeu-se que a autonomia das escolas foi sendo diminuída a cada etapa”.

O documento orientador destaca que “[...] durante a Iª Maratona, foram considerados os dados do processo de escuta da comunidade e a contribuição direta dos estudantes obtidos pelo *hackathon*” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 2017). Enfatiza-se que foram propostos inúmeros itinerários formativos “[...] a serem implementados na rede estadual de educação do RS em 2020, fundamentados nos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos”.

Silveira, Silva e Oliveira (2021), ao apresentarem algumas narrativas de professores que vivenciaram o processo de operacionalização e implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto, apontam elementos importantes para compreensão. Os autores trazem que, segundo uma das profissionais, a implementação de fato se iniciou no ano de 2019 no estado do Rio Grande do Sul, como indicava o cronograma. Esse movimento começou por meio da orientação, indicando que seria oportunizado aos estudantes “[...] um exercício de flexibilização curricular, com 100 minutos semanais” (2021, p. 1571). Nessa prática dos *100 minutos*, “[...] os alunos deveriam experimentar oficinas e outras atividades diferentes dentro da escola, com temas que partissem dos seus centros de interesse e da comunidade escolar, a fim de mapear os percursos formativos ou a temática desses percursos junto à comunidade” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1571). Os temas 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; SILVA;



OLIVEIRA, 2021, p. 1571). Em algumas instituições, houve a participação de empresas privadas e institutos que ofereceram, à comunidade escolar, oficinas temáticas sobre sustentabilidade e educação financeira, por exemplo.

Segundo a professora entrevistada pelos autores Silveira, Silva e Oliveira (2021, p. 1571-1572), “[...] a suposta liberdade dada às escolas-piloto, em 2019, gerou muito entusiasmo e planejamento na escola, que passou a realizar oficinas diferenciadas”. Contudo, todo o processo construído coletivamente de forma diversificada e dinâmica teve de ser interrompido, pois, antes da escola finalizar “[...] sua experiência de flexibilização curricular, houve uma determinação por parte do governo do estado do RS de que as oficinas deveriam ser realizadas dentro de 10 temas específicos, vinculados aos itinerários que seriam definidos e assumidos na rede” (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1572).

Nesse movimento de operacionalização, enquanto as escolas estavam instituindo o projeto das escolas-piloto, o Referencial Curricular Gaúcho ainda estava sendo organizado. Seguindo o cronograma indicado acima, a implementação do projeto de reforma se iniciou no início do ano letivo de 2020, porém, o Referencial Curricular Gaúcho só começou seu processo de construção ao final desse mesmo ano, sendo que o edital público para escolha dos redatores ocorreu somente em outubro de 2020, mas a primeira versão do RCG saiu, somente, em dezembro de 2020. A versão aprovada, por sua vez, só foi publicada em 20 outubro de 2021 e teve a duração de 1 ano de processo elaborativo. É possível inferir que o projeto das escolas-piloto iniciou sua implementação sem o Referencial Curricular do estado.

Nesse sentido, percebe-se um desalinhamento entre os documentos e a prática. A resolução CEED 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 Novo Ensino Médio, podem ser efetivadas somente posterior “[...] à manifestação deste Conselho sobre o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio e à respectiva orientação às mantenedoras, bem como à aprovação e publicação de normas complementares por este Colegiado” (CEED, 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 RCG.

Por meio do Parecer CEEed nº 0003/2021 e Resolução CEEed nº 361, foi aprovada, pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEed/RS), a obrigatoriedade de elaboração dos currículos das redes de ensino do estado do Rio Grande do Sul, de acordo com o Referencial Curricular Gaúcho-EM, revogando a Resolução CEEed RS nº 349/2019.

Percebe-se, portanto, que as escolas-piloto, iniciaram o processo de implementação da política da reforma feita e aprovada pelo Estado antes mesmo do Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul ter sido elaborado e aprovado. Em consonância, a próxima seção dedicar-se-á à explicação do que se trata o documento Referencial Curricular Gaúcho, seus objetivos, aspirações e a exploração de alguns conceitos e reformulações básicas nas mudanças indicadas no documento.

### **3.3 O que é o Referencial Curricular Gaúcho**

O documento, Referencial Curricular, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), tem como objetivo nortear os currículos das instituições das redes públicas e privadas dos estados da federação. Ele resulta das mudanças curriculares indicadas na, inicialmente, Medida Provisória 746/2016, posterior Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, atos normativos que têm por objetivo central a implementação do Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho pretende definir uma estrutura flexível dos currículos para que todos os estudantes possuam formação geral básica, com carga horária mínima de 1.200 horas. A Formação Geral Básica ocorre por meio dos seguintes componentes curriculares, divididos em áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e Matemática e suas Tecnologias (MAT). Além disso, estipula a oferta de diversificados Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 horas, possibilitando aos estudantes a escolha das disciplinas, e possibilita, também, a participação em projetos, oficinas, entre outras situações com os IFs “[...] os estudantes terão a oportunidade de escolher, de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 23). A intenção é que os Itinerários aprofundem as aprendizagens relacionadas às áreas do conhecimento do EM citadas, essas “[...] estão adequadas, definidas e estruturadas em Competências Específicas, relacionando-se com as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa na FGB” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 56). Além disso, os IFs pretendem desenvolver experiência técnica-profissional.

Os itinerários, segundo a proposta orientativa, organizam-se em quatro eixos estruturantes estipulados na BNCC: empreendedorismo, investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural. A partir desses eixos e de acordo com o RCG, foram escolhidas unidades temáticas para serem possibilitadas às juventudes do RS, entre os itinerários formativos estão: Cidadania e Gênero, Educação Financeira, Empreendedorismo, Expressão Corporal, Expressão Cultural, Relações Interpessoais, Saúde, Sustentabilidade e Tecnologia.

Por exemplo, considerando que cada escola-piloto ofertou dois itinerários aos estudantes, segundo a lista disponibilizada no site do Novo Ensino Médio, os itinerários formativos ofertados às escolas-piloto no ano de 2021 são: Cidadania e gênero (33 escolas), Educação Financeira (33 escolas), Empreendedorismo (90 escolas), Expressão Corporal (31 escolas), Expressão Cultural (53 escolas), Relações Interpessoais (25 escolas), Saúde (63 escolas), Sustentabilidade (95 escolas) e Tecnologia (87 escolas). Nessa matriz, ainda, é incluído o itinerário “profissões” (17 escolas).

A Formação Geral Básica, os Itinerários Formativos e as Unidades Curriculares Eletivas vinculam-se e organizam-se na medida que pretendem “[...] viabilizar o Projeto de Vida na compreensão de que as perspectivas socioeconômicas e científico-culturais, bem como as pessoais e profissionais, encontram-se associadas aos contextos vivenciados” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 57). Nesse sentido, a “[...] mediação da escola é fundamental para pensar, compreender, elaborar, organizar e realizar as escolhas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 57).

Um componente curricular incluído como obrigatório no currículo do EM em todo o país, via Lei 13.415/17, é o Projeto de Vida. Esse componente promete estabelecer relação com todas as áreas do conhecimento e pretende desenvolver a competência que “[...] se constitui em uma premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 58). Nesse sentido, o Projeto de Vida é indicado no Referencial como imprescindível “[...] para que os estudantes desenvolvam habilidades como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 58). Esse componente “[...] busca atender o protagonismo juvenil de acordo com suas preferências, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 58).

Ao que se refere à Formação Geral Básica, como já citado acima, é dividida em áreas do conhecimento, dentro delas, são desenvolvidos componente curriculares específicos. Na

Ciência da Natureza e suas Tecnologias, os componentes vinculados são: Biologia, Física e Química. Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os componentes ofertados são: Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Nas Linguagens e suas tecnologias, os componentes são: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura. Por fim, em Matemáticas e suas tecnologias que gira em torno do próprio componente de matemática.

Considerando os componentes das áreas do conhecimento, o RCG determina a obrigatoriedade de oferta nos três anos do Ensino Médio dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa. Aqui, destaca-se uma especificidade do RS, na rede pública, como instituído na Constituição Estadual de 1989, é obrigatória a oferta, nos níveis Ensino Fundamental e Médio do estado, o componente de Ensino Religioso. Além disso, também, “[...] convém salientar que a Língua Espanhola constitui componente curricular de oferta obrigatória em todas as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul e que sua matrícula é de caráter opcional” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 140). Assim, “[...] nesse sentido, o currículo por área de conhecimento precisa ser organizado e planejado de forma interdisciplinar. Além disso, devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e da articulação entre as diferentes áreas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 148). Outros componentes curriculares como artes, sociologia, filosofia e educação física são apresentados e definidos como componentes curriculares dentro de suas áreas no RCG, os quais passarão a fazer parte da matriz curricular estadual, porém com carga horária reduzida.

Na proposta de apresentação do Referencial, afirma-se que o documento é “[...] um caminho a ser seguido baseado em pressupostos teóricos e práticos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15), observando as demandas da realidade social atual, e as condições das redes de ensino do estado. Além disso, “Constitui-se em guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15).

O documento destaca, ainda, que considera os elementos socioeconômicos e culturais da sociedade sul-rio-grandense, suas inferências para o contexto educacional “[...] e convoca o coletivo das redes, dos poderes públicos e das instituições, para desenvolver um ensino capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social, a dimensão econômica e cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15). Na sequência, segue afirmando que o “Referencial conjuga esforços para a viabilização de uma formação integral, humanista e profissional, capaz de conectar as juventudes com o mundo contemporâneo” (RIO GRANDE

DO SUL, 2021, p. 15), dando importância aos desejos, originalidade e projetos de vida desses sujeitos, “[...] procurando desenvolver as mais diversas habilidades e também contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 15).

Como já dito anteriormente, o RCG tem como escopo a condução e a orientação curricular das escolas das redes públicas e privadas no estado do Rio Grande do Sul. Sendo assim, o documento normativo determina que o Novo Ensino Médio se organize em Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos. Em consonância, a proposta é criar uma inter-relação entre todos os níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como justificativa para a elaboração do documento, tem-se o objetivo de alinhar as aprendizagens básicas dos estudantes a fim de que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos e oportunidades de aprendizagem – flexionando a escolha dos Itinerários Formativos aos estudantes.

Portanto, a finalidade acima destacada demonstra que o Referencial Curricular Gaúcho, amparado na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, pretende fazer com que todos os estudantes de todas as Unidades Federativas do país, incluindo Distrito Federal, construam exatamente as mesmas aprendizagens básicas e, ao considerá-las, terão a oportunidade de escolha dos Itinerários Formativos. Nesse sentido, surge um questionamento: em que medida existe a possibilidade real dos jovens estudantes de diferentes contextos terem as mesmas aprendizagens básicas?

A resposta é óbvia, se de uma escola para outra, mesmo pertencentes a mesma rede, existem diferenças como: comunidade escolar, artefatos políticos, demandas, estrutura, infraestrutura, formação continuada aos professores e coordenadores, contextos social e econômico, entre outros, ou seja, contextos distintos e específicos, ao afirmar/ determinar que uma escola terá, a partir desse documento orientativo, um alinhamento de aprendizagem básica, só faz crescer a discrepância existente na realidade atual da educação estadual e brasileira.

Desse modo, considerando as concepções desenvolvidas acima, em especial do que se trata o Referencial Curricular Gaúcho, na sequência, será compreendido como foi o processo de produção desse documento orientador, que pauta toda a organização curricular do estado do Rio Grande do Sul.

### **3.4 O processo de formulação do Referencial Curricular Gaúcho e a escolha dos redatores**

A Portaria do MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, juntamente com seu respectivo documento orientador, ao instituir o Programa de Apoio ao Ensino Médio, determina as principais ações para elaboração e execução do plano de implementação do Novo Ensino Médio. Entre as orientações, define-se que a construção dos documentos referenciais de cada estado compete às secretarias estaduais e distrital. Desse modo, a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho cabe ao Governo do Estado do RS, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC). Nesse sentido, a SEDUC optou por selecionar os redatores responsáveis pelo documento normativo através de edital público. No processo de escolha, os professores inscritos deveriam seguir os seguintes critérios: i) estar atuando efetivamente como profissional na rede estadual; ii) ter licenciatura plena na área de inscrição; iii) ter, no mínimo, curso de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área ou componente curricular; iv) possuir experiência de, no mínimo, 3 anos de efetiva docência no Ensino Médio.

O Edital de transferência exclusiva para elaboração do documento foi lançado no dia 21 de setembro de 2020. A Secretaria Estadual de Educação do Estado divulgou a lista dos selecionados para atuarem como redatores do Referencial no dia 20 de outubro de 2020. De acordo com RCG, foram designados 18 professores para serem titulares e 18 como suplentes. Os profissionais foram entrevistados e selecionados, pois a partir da aprovação “[...] passaram a dispor de 20 horas semanais de sua carga horária dedicadas, exclusivamente, à escrita do documento” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 16).

O documento do Referencial Curricular Gaúcho apresentou que, inicialmente, os redatores estudaram toda a legislação que propunha a mudança no Ensino Médio e os dados das regiões do estado, além disso, estudou-se, também, conceitos como “[...] protagonismo juvenil, juventudes, flexibilização curricular, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 16). Foi efetuado um levantamento, sobre as necessidades e desejos em relação aos itinerários formativos nas 299 escolas-piloto do estado<sup>24</sup>. A sistemática de produção do texto do Referencial ocorreu por meio da divisão de grupos de trabalho compostos por 2 ou 3 pessoas.

---

<sup>24</sup> Essa informação foi retirada do Referencial Curricular Gaúcho (2021, p. 16), na seção *Processo de elaboração do Documento Referencial Curricular do Ensino Médio para o Rio Grande do Sul*. Destaca-se que, anteriormente, foram trazidos números diferentes por Chagas e Luce (2020), os quais 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, como já dito previamente, 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.

Segundo Portal público criado para divulgação do desenvolvimento do Referencial, ele foi elaborado partindo de orientações contidas em documentos oficiais relacionados a reforma do Ensino Médio, como as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), Lei 13.415/2017, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além de contar com os redatores escolhidos por meio de edital específico, no período compreendido entre os dias 30 de novembro a 14 de dezembro de 2020 houve uma consulta pública por meio da plataforma específica sobre o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Percebe-se que foram dadas, aos jovens, professores e gestores, exatamente, duas semanas (14 dias) para analisar, avaliar e sugerir um documento que possuía, em seu todo, 540 páginas. Para participar efetivamente desse processo de análise, era necessário fazer um cadastro, além de selecionar opções específicas na plataforma, como área do conhecimento, itinerário formativo, área focal, área complementar. Um processo que não poderia ser classificado como simples, considerando a complexidade do documento e o curto espaço de tempo para fazê-lo. Mas foi assim que ocorreu.

Após os 14 dias destinados à consulta pública, 4 dias depois, no dia 18 de dezembro de 2020, o documento foi encaminhado para o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e retornado pelo CEEed/RS em 14 de abril de 2021.

No processo de apreciação pelo Conselho Estadual, 22 entidades como “UNCME/RS, AGPTEA, CODENE, Observatório do Ensino Médio, Fórum de Física, Frente Parlamentar Fica Espanhol e por outras inúmeras Instituições de Ensino Superior formadoras de professores no RS” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 17) participaram “[...] solicitando à equipe de redatores a incorporação das sugestões e realizando os ajustes necessários no documento, visando atender as necessidades para a elaboração dos currículos de Ensino Médio no Rio Grande do Sul abrangendo todas as redes de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 17). Após algumas solicitações de alterações feitas pelo Conselho Estadual de Educação, no dia 20 de outubro de 2021, o órgão homologou o Referencial Curricular Gaúcho reestruturando o currículo do Ensino Médio em todo o território estadual, nas redes de ensino público e privado.

À vista disso, cabe destacar que todo o processo de aprovação e implementação da política, desde instituição da Medida Provisória 746/2016, perpassando pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, e que, por meio das alterações subsequentes, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, reverberaram na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, não aconteceu de forma colaborativa. Os interesses, as influências e o

governo que permeavam no poder quando essa política foi aprovada não observaram as necessidades das instituições e redes, além disso desconsideraram a infraestrutura, os sujeitos, atores das políticas. Não ocorreu escuta adequada e avaliação das necessidades e demandas institucionais. Nesse sentido, o contexto escolar, em sua esfera micro, não foi ouvido.

Assim sendo, no próximo capítulo da presente dissertação, pretende-se desenvolver uma análise de como ocorreu de fato a participação dos jovens na formulação do Referencial Curricular Gaúcho. Buscaremos discutir se as juventudes foram ouvidas e consideradas, se tiveram participação e possibilidade de escolha. Objetiva-se compreender se houve participação e protagonismo juvenil na elaboração do referencial curricular, bem como no contexto da reforma da política do Ensino Médio.



## **4 O PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA FORMULAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO**

O presente capítulo tem por objetivo compreender de que forma os estudantes foram envolvidos na elaboração da política do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, com a intenção de analisar e de refletir criticamente sobre se houve a participação dos jovens nesse processo. Para dar conta desse objetivo, destacamos nos capítulos anteriores alguns desdobramentos ocorridos desde a aprovação da Lei 13.415/2017, lei que determina a reforma do Ensino Médio a nível nacional e altera alguns dos documentos norteadores da educação básica, como a LDB (9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Além disso, percorremos o caminho apontado por notícias, autores e pelo próprio referencial curricular para a sua elaboração e, por fim, buscamos entender e analisar como a participação e o protagonismo juvenil são apontados no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. A análise crítica e reflexiva das informações, textos e documentos contribuirá na construção de inferências relacionadas ao processo elaborativo que percorre todo o contexto da reforma da referida etapa de ensino. Nesse sentido, é possível identificarmos de que forma ocorreu a participação das juventudes nos processos de escolha envolvendo a política em questão e se, de fato, ocorreram espaços de protagonismo estudantil vinculados à produção da política. Assim, o questionamento base para análise deste capítulo ocorre por meio da concepção do protagonismo estudantil, conceito retórico e amplamente mencionado, no decorrer dos discursos, envolvendo a política da reforma do Ensino Médio e a compreensão de participação estudantil intensamente trazida. Desse modo, a participação e o protagonismo juvenil ocorreram, efetivamente, no processo de elaboração do documento estudado?

### **4.1 Os desdobramentos da aprovação da Lei 13.415/2017 e a participação dos estudantes**

A presente seção tem a intenção de analisar o contexto da reforma do Ensino Médio, já abordada anteriormente, visto que é possível identificar elementos importantes para a reflexão crítica. Parte-se do pressuposto de que os objetivos básicos da reforma pretendiam maior flexibilização do currículo, práticas diversificadas e de livre escolha que possibilitassem a participação e o protagonismo juvenil aos estudantes, resultando no desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Nesse sentido, entende-se que a ideia central da reforma, defendida e difundida pelos grupos de interesses relacionados ao governo e à iniciativa privada, pode ser analisada e entendida desde o processo de formulação da política. Sendo assim, buscaremos desenvolver uma reflexão crítica acerca do processo de elaboração da própria política. Destarte, cabe retornar ao cenário da determinação da MP 746/2016, por Michel Temer, cuja medida provisória retoma o Projeto de Lei 6.840/2013, que foi recusado no plenário nacional. Ao assinar a MP, que possui força de lei, o então presidente determina uma reforma nacional referente à etapa do Ensino Médio sem considerar os sujeitos em nenhuma instância educacional. Isso ocorreu 22 dias após assumir o cargo de presidente, demonstrando a inviabilidade de análise por parte do então presidente para com as propostas apresentadas na proposição. Após cinco meses, a Lei 13.415/2017 é aprovada. Nesse período, ocorreram diversas mobilizações, mas os posicionamentos contrários à reforma não foram considerados.

Identifica-se que um dos argumentos utilizados repetidamente para justificar a então reforma 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 dos jovens foi atribuída ao fato de haver uma grade curricular com muitos componentes curriculares ofertados no Ensino Médio. 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. Interessa-nos destacar um elemento pertinente nesse cenário. Como já apresentado, no ano de 2016, ocorreram diversas manifestações, contestações e movimentos realizados pelos estudantes. Esses posicionamentos, entre outros pontos, questionavam a reforma do Ensino Médio, inclusive pelo fato de os estudantes não terem sido ouvidos.

Conforme Canci, Cogo e Moll (2021), de fato, há conflitos em relação ao acesso dos estudantes no Ensino Médio, que vão além da oferta, e esse quadro é preocupante, pois envolve questões como permanência, continuidade e qualidade dos estudos dessas juventudes. Entretanto, estabelecer uma reforma prescritiva e imperativa sem questionar e escutar de fato os sujeitos envolvidos contraria o que Santos (2016), Lopes (2016) e Ball, Maguire e Braun (2016) defendem. Conforme os autores, há uma grande necessidade de compreender os diferentes sujeitos, ouvi-los, entendê-los e também se atentar aos seus contextos, uma vez que eles não são homogêneos. Nesse sentido, ao instituir uma política que transforma o Ensino Médio, sem considerar as disparidades encontradas nos diferentes contextos educacionais, demonstra-se certo desconhecimento do cenário nacional ao que tange a realidade educacional. Essa postura de elaboração política, considerando apenas o contexto macro, reforça o fato de

os estudantes serem considerados apenas no contexto da prática da política, ou seja, na operacionalização. Nessa perspectiva, o estudante não é considerado como sujeito no processo de produção da política, em razão de não terem sido, sequer, possibilitados espaços de escuta. Nesse contexto, os jovens foram colocados em um lugar que sucumbiu à ação-reflexiva, pois não puderam contribuir, uma vez que os textos legais passaram de medida provisória a lei em um período de cinco meses, sem espaços de discussão nos contextos escolares. Sendo assim, a política se consolidou por meio de um discurso político que circulou em diversas esferas sociais – meios de comunicação como: televisão, jornais, redes sociais, etc. – e que se legitimou em um exercício de ludibriar os sujeitos em geral e, especialmente os jovens, os quais muitos deles acreditaram em um discurso de autonomia de escolha e protagonismo nas ações estudantis. Esse discurso retórico ancorado em uma ideia de participação e protagonismo juvenil já apresentava indícios de sua insipiência em relação ao objetivo principal da reforma. Conforme afirma Mainardes (2007, p. 38) “[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas” e as vozes dos jovens, no contexto da reforma do Ensino Médio, apesar de retoricamente serem consideradas legítimas, não foram ouvidas. Por esse fato, o autor reconhece a complexidade de analisar os documentos políticos, pois “[...] demanda pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”. Destaca-se, nesse momento, a ausência da escuta das vozes das juventudes, mesmo daquelas que buscaram e lutaram por um espaço de escuta. Elas foram negligenciadas e desconsideradas diante de um discurso participativo. Interessa-nos ressaltar que, embora alguns atores envolvidos nos processos educacionais tenham participado – como os representantes de movimentos sociais –, fica evidente que alguns discursos políticos tiveram espaços privilegiados em relação aos seus interesses e visões, em contrapartida, outros sujeitos vinculados a esses contextos foram silenciados.

Percebe-se que, embora tenham ocorrido debates com posicionamentos de apoio e resistência para com a definição dos rumos da reforma educacional, os sujeitos – os atores vinculados diretamente ao contexto escolar –, nesse primeiro momento, não tiveram espaço participativo, ocasionando o que Oliveira e Silveira (2020) classificam como “violência curricular”, pois os posicionamentos e percepções dos estudantes não foram apreciados. Nesse sentido, reforçamos o posicionamento de Souza (2009), no que se refere ao discurso da participação no processo de produção da política, pois, na prática, não se possibilitou, aos estudantes, atuar ativamente e de forma cidadã na construção do documento, evidenciando o

que alguns autores (SANTOS, 2016; LOPES, 2016; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) observam acerca da produção das políticas: os sujeitos não são incluídos nos processos de decisão. Entretanto, isso pode acarretar, inclusive, o fracasso da atuação da política, uma vez que os sujeitos não participaram do processo de elaboração e não se encontram no texto da política, pois o contexto em que estão inseridos é muito diferente do que é proposto nos documentos.

Cabe destacar que as políticas são traduzidas e ressignificadas no contexto da prática, porém, entende-se que quando os sujeitos, sejam eles professores, estudantes ou coordenadores não participam, não são questionados e compreendidos no movimento elaborativo, pode haver uma dificuldade de entendimento e de apropriação para com a política, visto que não houve envolvimento dos sujeitos nas decisões. Nesse caso, observa-se, a partir do contexto arbitrário da definição da MP 746/2016, a aprovação da Lei 13.415/2017, que os sujeitos que vivem o contexto escolar não foram convidados para participar efetivamente do diálogo referente à aprovação da lei e de suas modificações que reverberaram diretamente no cotidiano da escola.

Isso posto, fica evidente que o contexto inicial da reforma percorreu um trajeto induzido por interesses e influências ligadas diretamente ao setor privado e a órgãos do governo naquele momento. Como abordado no capítulo anterior, durante as 11 audiências ocorridas anteriormente à aprovação definitiva da Lei 13.415/2017, foram solicitadas retificações para melhoria e adaptação da política em discussão, embora as sessões tenham ocorrido de maneira pública e aberta, havia um total de 35 participantes, entre os quais 18 se posicionavam a favor da reforma política e 17 se manifestavam contra a reforma. Nesse sentido, os dois grupos possuíam apenas 1 integrante de diferença. O movimento que defendia a reorganização curricular do Ensino Médio possuía um voto a mais e, por intermédio desse único voto, a reforma foi aprovada. O conjunto de participantes que argumentava contra a reforma não teve chance, pois, considerando todas as manifestações e forças de argumentação, evidencia-se que a reforma já estava definida e aprovada antes mesmo de se tornar Lei. Ferreti e Silva (2017) ressaltam que os sujeitos se posicionavam contra o “projeto”, da forma que foi aprovado, pois defendiam a autonomia dos sujeitos, bem como a igualdade da qualidade da educação. Embora houvesse a participação de membros do setor público e membros ligados a movimentos sociais, os estudantes, as juventudes que cursavam o Ensino Médio naquele período, entre 2016 e 2017, não tiveram a possibilidade de participar, uma vez que não foram preparados ou orientados a refletir, pesquisar e analisar as mudanças postas na reforma e o que essas reformulações poderiam acarretar em seus contextos escolares. Assim, reitera-se uma contribuição de Leão

(2018), ao ressaltar a importância da participação das juventudes nos processos de elaboração de políticas públicas educacionais, devido à disparidade situacional presente nos cotidianos desses jovens e, em especial, por eles estarem vivenciando as reformas e restaurações das políticas. As juventudes, os estudantes do Ensino Médio, são os sujeitos mais afetados na reforma, porém, eles não tiveram a possibilidade de participação.

Se, de fato, havia um grande interesse de “agradar” aos jovens, por que esses não foram ouvidos? Interpreta-se que os maiores interessados nessa reforma não eram os jovens. Concordamos que, em algumas proposições, era necessária uma discussão acerca de como o Ensino Médio estava organizado, pensando na realidade nacional, embora não dessa forma, um indício de que os jovens não eram a maior preocupação, é o fato de os estudantes frequentadores do turno da noite não terem sido considerados. O aumento da carga horária para estudantes que necessitam trabalhar para sustentar suas famílias ou contribuir de alguma forma com a renda familiar demonstra que esses jovens não terão as mesmas condições de estudo e desenvolvimento para com aqueles que não precisam trabalhar. Mais um indício de que a reforma do Ensino Médio, com o intuito de auxiliar na defasagem escolar e possibilitar uma educação de qualidade e igual para todos, não pensou na totalidade dos estudantes na diversidade dos seus contextos.

Na análise de Leão (2018), essa falta de espaço participativo no contexto da reforma do Ensino Médio ocorre, pois, há uma dificuldade estrutural em considerar os jovens como atores de fato desses processos, seja no da elaboração, seja no da implementação. Os jovens são vistos como geradores de problemas e a falta de diálogo e de escuta contribui de forma negativa, ocasionando um relacionamento problemático entre os jovens e a própria escola. Conforme Leão e Santos (2018), as juventudes se transformam e transitam em meio a mudanças que ocorrem mediante experiências e desafios, e, justamente, no decorrer dessa trajetória, formam sua concretude e sua forma própria de *ser jovem*. Nesse sentido, destacamos que os jovens não são parte de um movimento homogêneo e linear, pois se modificam e se transformam e, por isso, reforçamos a necessidade de escuta, de um espaço dialógico para compreender as demandas, carências, anseios e de que maneira a reforma do Ensino Médio poderia mobilizar esses jovens ao envolvimento efetivo com as atividades escolares. Não se trata de defender uma participação desorientada e genérica, visão, muitas vezes, considerada pelos grupos que não acham pertinente a participação jovem. Quando defende-se a participação, o diálogo, os espaços de discussão em relação à produção da política, fazemo-lo considerando que os professores e gestores têm grande importância na orientação, desenvolvimento das compreensões, nas

possibilidades de reflexão, para que, com isso, a participação dos estudantes seja efetiva. Leão e Santos (2018) contribuem com a análise ao afirmar que esses espaços possibilitam a participação cidadã como um processo de aprendizagem, não apenas abordando a cidadania como uma temática, mas “[...] como o exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público”.

Segundo Souza (2009), o ato participativo e a ação protagonista não ocorrem de forma intrínseca nos jovens, mas advém de um processo progressivo que acontece por meio de espaços participativos que possibilitam aos jovens estudantes um deslocamento do lugar de ator social passivo para um sujeito ativo que questiona, intervém e percebe as situações de forma crítica. Essa *preparação*, ao ser conduzida e viabilizada por meio de ações coletivas e, conforme a autora, por meio de interação em espaços coletivos, dá um lugar aos sujeitos que se transformam à medida que se tornam sujeitos que refletem e pensam, resultando em juventudes que desejam participar, pois entendem e querem compreender as vantagens e desvantagens da política para os seus.

As juventudes não são apenas destinatárias das políticas, mas, sim, os atores principais, com direito a participar desde sua formulação (LEÃO, 2018). Sendo assim, a próxima seção será dedicada ao contexto da reforma no estado do Rio Grande do Sul e se propõe a analisar se ocorreu a participação dos jovens na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, política oriunda da Lei 13.415/2017.

#### **4.1.1 O contexto da participação no estado do Rio Grande do Sul: a construção do Referencial Curricular Gaúcho em análise**

Aprovada a Lei 13.415/2017, iniciaram os movimentos para operacionalização a nível estadual. Escolhidas as escolas de acordo com os critérios já indicados, as instituições começaram a organização para implementação e execução de um currículo flexível para os estudantes. No caso do Rio Grande do Sul, conforme já mencionado anteriormente, de 301 instituições no estado, apenas 241 escolas conseguiram iniciar a execução do projeto piloto, evidenciando que nem todas as instituições tinham as mesmas estruturas e condições de implementar a reforma naquele momento. Destaca-se que essa informação nos remete ao fato da importância de considerar os contextos em que a política seria implementada, o que sabemos é que isso não ocorreu e, de fato, várias instituições não tiveram como executar as orientações da reforma. Não invalidamos o fato de que, no ano de 2020, havia um cenário complexo, visto

que estávamos envoltos em uma pandemia mundial e que diversas das atividades planejadas não puderam ocorrer.

Além disso, destaca-se que as informações analisadas foram encontradas em diversas esferas. Em um primeiro momento, traremos, para análise, as notícias veiculadas no site destinado à divulgação das ações referentes ao Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Das 34 notícias publicadas no período de junho de 2019 a novembro de 2021, encontramos apenas três com indícios de envolvimento e de escuta da comunidade ao que se refere à elaboração do Referencial Curricular. A primeira notícia, datada do dia 3 de junho de 2019, intitulada *Estudo e planejamento: 36ª CRE envolve a comunidade escolar para debater o Novo Ensino Médio*, segue abaixo:

Figura 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 experimentar 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..., 2019a.

A notícia, encontrada no Portal, afirma o empenho da 36ª CRE (Ijuí) em envolver a comunidade para debater a implementação do Novo Ensino Médio. 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 semanas, 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 coordenadoria de educação, valorizando oficinas ofertadas aos estudantes.

Dando seguimento, a segunda notícia selecionada, por oferecer informações sobre os processos participativos na elaboração da política em estudo, recebeu o seguinte título: *Instrumento de escuta é divulgado por estudantes para a comunidade*, e foi divulgada no dia 12 de junho de 2019. Observamos a notícia abaixo:

Figura 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.

Para responder, [clique aqui](#).

Fonte: SECRETARIA..., 2019b.

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 a implementação do Novo Ensino Médio 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 apresentados podemos perceber que as notícias pretendiam ressaltar que, por meio de atividades diversificadas e espaços de diálogo e escuta, os sujeitos escolares estavam envolvidos nos processos de definição do que posteriormente viriam a ser os itinerários formativos. 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. Consideramos a relevância desses espaços participativos em que os estudantes, jovens que possuem suas singularidades, puderam vivenciar experiências de autoconhecimento, inclusive, destacamos 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 forem incluídos, mais esses sujeitos perceberão que são importantes inclusive no seu próprio desenvolvimento pessoal.

Stamato (2009) contribui com a análise no sentido de afirmar que 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 sabe-se que, no estado do Rio Grande do Sul, havia 241 instituições envolvidas no projeto piloto, mas apenas duas instituições e CREs divulgaram suas atividades vinculadas à elaboração do RCG. Relembramos que o processo de construção dos itinerários formativos 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.

De acordo com o RCG do Ensino Médio, foram desenvolvidas, aproximadamente, 1000 horas de estudos realizadas com o intuito de auxiliar na elaboração da proposta flexível, segundo o documento esse processo envolveu *sempre* a participação da comunidade escolar, além disso, ele ressalta o espaço de escuta da comunidade de forma protagonista. Questionamos 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 de educação. Lembramos que as outras notícias, listadas anteriormente, divulgam oficinas, cursos, eventos da rede, mas não fazem menção ao processo de elaboração da política que está em análise.

Além disso, os portais oficiais utilizam um discurso muito bem delineado e sempre destacando a participação e o protagonismo dos jovens, mas não considera-se que a participação em oficinas, palestras e entrevistas desenvolvam de fato o protagonismo dos estudantes. Souza (2009) relembra que o discurso do protagonismo, no decorrer de sua história, por vezes, foi, ou é, entendido de forma incerta ou ambígua, porém, essa confusão não deve fragilizar a importância da essência do protagonismo juvenil. Demo e Silva (2020), destacam que o protagonismo possibilita aos estudantes uma experiência autêntica de aprenderem como atores em uma posição ativa, e não passiva, como ocorreu, aparentemente, na narrativa das notícias analisadas. Destarte, uma ação protagonista extrapola o viés da participação manipulada, pois,

por meio do diálogo, da escuta e da reflexão, os estudantes têm a oportunidade de se reconhecerem parte da sociedade com atores singulares e, com isso, projetam sua própria formação cidadã, de modo a não desenvolverem apenas a autonomia, mas, também, a empatia, o cuidado com o outro e o respeito com posicionamentos contrários aos seus.

Nesse sentido, continua-se e destina-se o foco ao instrumento de escuta elaborado e aplicado pelas coordenadorias regionais aos estudantes, que tinha o foco de identificar o que os jovens gostariam de estudar nos itinerários formativos. Esse questionário não possibilitava a liberdade de escolha, isso porque os jovens tinham a limitação de escolher apenas três opções de itinerários formativos por exemplo. Demonstrando, como já afirmado por Carvalho e Gonçalves (2021), uma certa indução das respostas, uma limitação. Mais uma vez, destaca-se que houve participação dos estudantes no processo de elaboração do Referencial Curricular. Seguindo a classificação dos níveis de participação indicada por Costa e Vieira (2006), podemos definir que o envolvimento dos estudantes nesse *espaço* de escuta ocorreu por meio de uma participação manipulada, decorativa e simbólica, pois os adultos determinaram as ações dos jovens, para que eles fizessem, de alguma forma, parte do processo e mandassem uma mensagem de *autonomia* de escolha e, por isso, também simbólica, no sentido de os jovens terem participado de atividades, oficinas e de terem respondido ao instrumento de escuta, demonstrando que foram ouvidos, o que auxiliou, assim, a ideia da emissão de uma mensagem por meio dessa participação. Esse sentido é emitido para auxiliar na construção de um discurso elaborado no contexto da reforma, vinculado ao protagonismo estudantil.

Observa-se, que, nesse processo de escuta e envolvimento em atividades, não houve o protagonismo estudantil tão difundido. Isso porque a participação dos jovens foi inteiramente passiva e induzida, portanto, não possibilitou aos jovens uma construção e escolha reflexiva. Mas, evidentemente, em nenhum momento, buscou-se de fato dar aos estudantes a liberdade de escolha, uma vez que não seria possível, considerando o contexto político-educacional em que a educação se encontra desde 2017, seria algo inviável, pois não existem estruturas escolares básicas, corpo docente disponível e com formação adequada, poucos são os investimentos para solucionar as demandas presentes nos contextos escolares. Na verdade, a bandeira da autonomia e do protagonismo estudantil fizeram parte de um discurso criado pelos governantes e setores privados que tinham grande interesse nessa reforma e não pensaram na viabilidade dessa proposta nos espaços escolares.

Dando seguimento, retomamos o contexto do *hackathon* ou, como Carvalho e Gonçalves (2021) nomearam, “Maratona Criativa”, que são atividades vinculadas aos 100

minutos semanais que tinham por objetivo auxiliar os estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos. Entretanto, os estudantes não tiveram autonomia de escolher itinerários livres às suas escolhas, mas, sim, dentro de 10 eixos estruturantes. A escolha dos itinerários possibilitava que os estudantes pudessem escolher até dois itinerários, mais uma vez, demonstrando que a autonomia de escolha não ocorreu de fato, como foi propagandeada. Além disso, os questionários aplicados para os estudantes não foram analisados pelas escolas, mas, sim, pela SEDUC, demonstrando que a autonomia da própria escola estava, a cada passo, sendo diminuída (SILVA, VIEIRA, 2021).

A ideia das atividades interdisciplinares para que os estudantes tivessem contato com diferentes temáticas e fossem percebendo qual eixo possuíam mais interesse é muito interessante, pois podemos associar com uma espécie de preparação para compreender o contexto do protagonismo juvenil, de forma orientada pelos docentes. Porém, à medida que as atividades diversificadas que vinham sendo planejadas e operacionalizadas pelas escolas foram sendo suprimidas 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. Em um primeiro momento, pelo fato de os temas flexíveis terem sido definidos pelo governo do estado dentro de 10 temas específicos, vinculados aos itinerários formativos que foram determinados pela rede estadual (SILVEIRA, SILVA e OLIVEIRA, 2021). Percebemos 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*.

Se, em determinada escola, foram definidos os itinerários formativos de sustentabilidade e o empreendedorismo e a escola possui duas turmas de 30 estudantes, e 50 desses estudantes optarem por cursar sustentabilidade, então 20 deles deverão ser realocados na turma de empreendedorismo. Se alguns estudantes se interessarem por outras temáticas e esses eixos não foram determinados pela escola, então eles deverão escolher entre os que são ofertados ou encontrar outra instituição que ofereça os itinerários 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. O exercício de flexibilização que gerou euforia e engajamento nas escolas foi redirecionado e demonstrou mais uma vez que a participação ocorreu de forma manipulada, decorativa e simbólica. Incluímos, aqui, a participação operacional, pois os estudantes participam na prática escolar, executam algo pré-definido por outras pessoas, ou seja, cursam os itinerários formativos estipulados pela grande maioria, ou, em alguns casos, os itinerários possíveis de serem ofertados naquela realidade escolar.

A terceira notícia selecionada apresenta o envolvimento dos representantes gestores das, até então, 300 escolas-piloto em uma formação na cidade de Porto Alegre. A 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 análise. Veja:

Figura 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..., 2019b.

A terceira notícia selecionada tem um foco mais direcionado aos professores, mas optamos por utilizá-la na análise pelo fato de possuir vários elementos pertinentes relacionados à elaboração dos itinerários formativos e ao envolvimento dos estudantes. O primeiro trecho em destaque apresenta que o objetivo do evento é começar a elaboração dos itinerários formativos 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 ao que Sarmento, o coordenador de Políticas para Educação Básica da SEDUC, declarou sobre o processo implementativo e de elaboração dos itinerários formativos como proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio. O representante da Secretaria de Educação Estadual 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, todos afirmavam e defendiam que o processo de elaboração dos itinerários foi constituído de forma inteiramente participativa, porém, observamos que há diversas ambiguidades relacionadas àquilo que é afirmado e aquilo que é praticado. Costa (2001) compreende que a participação autêntica dos jovens é indispensável, pensando no período da vida em que eles estão percorrendo, logo, possibilitar, aos jovens, espaços de exercício de comprometimento, resolução de problemas reais, de experimentação, diálogo, escolha e reflexão auxiliam na construção da identidade desses jovens no que tange suas singularidades e, também, a sua postura frente ao coletivo. A rigor, o discurso defendido durante todo o processo de elaboração e definição dos itinerários e da própria proposta do referencial curricular gaúcho vai ao encontro do que os autores Leão (2018), Dayrell e Carrano (2014), Dayrell (2003), Leão e Santos (2018), Costa e Vieira (2006), Stamato (2009), Souza (2009), Demo e Silva (2020), Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), entre outros estudiosos, defendem sobre a importância do envolvimento dos

jovens estudantes nas decisões que reverberaram para eles. Esse processo participativo tem grande influência, inclusive, no futuro da sociedade em relação a princípios éticos e de responsabilidade social.

Entretanto, observamos um discurso que está dissociado da prática, isso porque o que observa-se é 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. Nesse sentido, 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 que nega o protagonismo.

Retornando à notícia é possível destacar que, ao fazer referência ao Novo Ensino Médio, o protagonismo estudantil, o interesse dos jovens e à qualidade da educação são destaques, embora tenha-se levantado a suspeita de que esse espaço de protagonismo estudantil não ocorreu. Além do mais, não há como comprovar que essa reforma educacional potencializará a aprendizagem dos estudantes, nem mesmo auxiliará na permanência dos estudantes, uma vez que sabe-se que, no território nacional, muitas dessas juventudes necessitam trabalhar para contribuir com os gastos familiares. Com o aumento da carga horária, 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.

Nesse sentido, a próxima seção dedicar-se-á a analisar o discurso apresentado no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio no que tange ao processo de elaboração do documento. Por meio de dados apresentados no documento, deter-nos-emos a perceber se houve participação dos estudantes na produção da política.

#### **4.1.2 Participação e protagonismo juvenil: análise do processo de produção do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio segundo o próprio documento**

Muitas das informações aqui apresentadas já foram trazidas anteriormente, por isso, acreditamos que a presente seção transcorrerá de forma mais breve. Além disso, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio apresenta informações superficiais acerca do processo de elaboração do documento em si. Essa informação já demonstra que o processo de produção da política não permeou veias fundamentalmente participativas e vinculadas ao protagonismo estudantil, uma vez que se, de fato, tivesse trilhado esse caminho, certamente, seria amplamente divulgado, assim como todo o discurso da reforma do Ensino Médio.

Sendo assim, a elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio compete à Secretaria de Educação – SEDUC – do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Após a seleção dos redatores, dentro dos critérios definidos, eles tinham a incumbência de incorporar as normativas, leis e conceitos básicos, para, na sequência, produzir o documento e revisá-lo de acordo com as definições e especificidades delimitadas. Sendo assim, 18 professores tiveram 20 horas de sua carga semanal dedicadas exclusivamente a elaboração do RCG.

De acordo com informações encontradas no Referencial Curricular do Ensino Médio, os redatores receberam os relatórios de escuta aplicados nas escolas para as comunidades escolares, nos moldes já descritos, e, através deles, foi realizado um levantamento dos desejos e dos interesses dos estudantes, dos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos, Ensino Médio, professores e comunidades no geral, relacionadas às 299 escolas envolvidas inicialmente. Ficou evidente que os estudantes eram o foco principal da pesquisa, uma vez que a pilotagem começaria em 2020. De acordo com o RCG (2021, p. 241), “Nesse protagonismo, a pesquisa realizada no período de 10 de junho a 10 de julho” teve 62.747 contribuições, entre os participantes das comunidades escolares envolvidos “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”.

Os redatores elaboraram o RCG considerando as orientações advindas dos documentos oficiais orientadores do processo da reforma, como DCNEM, BNCC-EM, LDB e a própria Lei 133.415/2017. Inclusive, destaca-se a semelhança evidente na primeira versão do Referencial Curricular Gaúcho com a Base Nacional Comum Curricular, com a argumentação de que a base é a referência dos currículos e propostas pedagógicas. De fato, a BNCC é um documento normativo de referência para os currículos e que, teoricamente, deveria assegurar um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes, entretanto, o discurso da reforma sempre defendeu a flexibilização dos currículos escolares e não o engessamento deles. Ou seja, a

transcrição de algo já apontado não é exatamente a elaboração de um documento novo e respeitando a realidade do estado.

Nesse sentido, traz-se um ponto fundamental para análise: todas as propostas de escuta desenvolvidas no ano de 2019 só foram analisadas no ano de 2020, isso se é que foram analisadas, uma vez que a seleção e definição dos redatores ocorreu em setembro e outubro de 2020 respectivamente. Percebemos que o cronograma de desenvolvimento do projeto e da elaboração do Referencial Curricular Gaúcho não possuíam alinhamento, pelo fato de os instrumentos de escuta não terem sido avaliados pelos redatores antes da operacionalização da pilotagem. A rigor, se de fato os estudantes e a comunidade escolar foram incluídos nesse processo, como isso se deu? Os formulários, oficinas, seminários e atividades que envolveram os estudantes naquele processo de participação dos estudantes foram analisados apenas meses depois do início da execução das escolas piloto. Sendo assim, as escolas-piloto começaram a executar o processo relacionado à flexibilização curricular sem considerar o que os estudantes haviam apontado. Lembramos que houve reuniões de representantes das escolas-piloto no final do ano de 2019, como já pontuado em outro momento, porém, nesse contexto, estamos analisando o cenário da elaboração do referencial e da proposta de pilotagem ter progredido sem um documento normativo aprovado como referência para essas instituições, vinculado a esses fatores, percebemos que a execução e operacionalização se deu antes mesmo da produção do texto do Referencial Curricular Gaúcho. Encontramos mais um indício que os estudantes foram postos em um lugar de passividade, infelizmente, reproduzindo uma conjuntura de produção política que vem perpetuando nesse espaço que é de direito de todos os cidadãos, em especial daqueles que participam diretamente da atuação da política.

Dando continuidade, destaca-se outra ação supostamente dada como um espaço participativo e de protagonismo dos estudantes. Após a escolha dos redatores em outubro de 2020, no período de 30 de novembro a 14 de dezembro de 2020, ocorreu a abertura de uma consulta pública para perceber e identificar o que os professores, pais e estudantes pensavam da proposta de referencial apresentada. Retomando a ordem cronológica: i) a participação dos jovens em pesquisa realizada no ano de 2019; ii) o edital de definição dos redatores saiu no dia 20 de outubro; iii) a consulta pública foi aberta no dia 30 de novembro e permaneceu aberta por 14 dias. Analisando essa ordem cronológica, levanta-se alguns indícios que atestam que o espaço participativo e de protagonismo é mais retórica<sup>25</sup> do que correspondência aos fatos.

---

<sup>25</sup> Utiliza-se o termo retórica com o sentido definido por (FOUCAULT, 2010 APUD SILVEIRA, RAMOS E VIANA, 2018, p. 102), entende-se “ideia de retórica como um conjunto de procedimentos que permite a quem fala



Primeiro, dificilmente os redatores conseguiriam elaborar um documento de 540 páginas em 41 dias, sem descontar os finais de semana. Posto isso, relembramos que, de acordo com o RCG, os professores incumbidos da tarefa de elaboração do Referencial tiveram que estudar a legislação, os documentos norteadores da reforma do Ensino Médio, bem como dados sobre as regiões do Rio Grande do Sul e, também, literaturas e conceitos sobre flexibilização curricular, protagonismo estudantil, juventudes, itinerário formativos e outros. A elaboração de um documento novo, que possui 540 páginas, por mais que envolvesse 18 profissionais, não teria como ocorrer nesse curto espaço de tempo, ainda mais se considerada e avaliada as 62.747 contribuições feitas pelos estudantes e comunidade escolar no ano de 2019. Reforçando o que o RCG do Ensino Médio foi uma reorganização da BNCC e a elaboração não considerou as opiniões, desejos e anseios dos estudantes, como é dito no documento e em toda a proposta de reforma. Considera-se pertinente ressaltar o discurso apresentado no RCG (2021, p. 241), o qual defende que “Os instrumentos de escuta-pesquisa foram pensados e estruturados, a fim de objetivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes gaúchos e respondidos pelos participantes da pesquisa”. E destaca-se que a análise dos dados gerados pelos questionários foi feita por assessores externos da SEDUC. Sobre a relação dos redatores responsáveis pela elaboração do referencial, não se sabe se tiveram contato com esses dados e informações, uma vez que o Referencial Curricular não apresenta esses esclarecimentos. Pesquisas futuras poderiam realizar um processo de acareação sobre esse aspecto.

Hipoteticamente, se o documento tivesse sido elaborado de acordo com as 62.747 contribuições feitas no ano de 2019 e todas as orientações descritas nos documentos normativos da referida reforma, nesses 41 dias, tenham sido apreciadas, a consulta pública ficou aberta por 14 dias em uma plataforma específica, para que estudantes, professores, pais, comunidade geral pudessem ler, entender, analisar e, como resultado, sugerir ou avaliar o que foi posto no documento. Considerando esse curto espaço de tempo, então, acredita-se que 14 dias não é tempo hábil para que possa haver essa movimentação, nem por quem tem formação na área da educação, quem dirá por jovens que necessitam de orientação e diálogo para fazê-lo. Sem mais detalhes sobre a referida consulta pública no documento do referencial curricular, a informação sequente, apresentada no referencial curricular, ainda sobre o processo de formulação da política, é que chama a atenção, pois, 4 dias após o fechamento da plataforma para consulta

---

produzir sobre aquele(a) a quem se dirige uma série de convicções, induzindo-o(a) a uma série de condutas, e estabelecendo uma série de crenças”.

pública, a primeira versão do RCG foi encaminhada para o Conselho Estadual de Educação<sup>26</sup> para análise.

Ao analisar as informações em relação ao tempo oferecido às comunidades escolares e interessados para compreensão e indicação de considerações acerca do documento, entende-se que a participação estudantil e *protagonista* não aconteceu de forma assertiva e a autonomia, que foi trazida, inclusive, no discurso do referencial, não aconteceu. Se há colaboração dos indivíduos e os dados e posicionamentos não são assimilados, compreendidos e integrados nas propostas elaborativas da política do Referencial Curricular Gaúcho, a participação não ocorre verdadeiramente, quem dirá o protagonismo juvenil que permeia relações sociais, de autonomia individual e coletiva, reflexão e responsabilidade social. O que verifica-se é que a participação transcorreu, em grande parte, por meio do discurso veiculado e direcionado pelos grandes interessados nessa reforma, como organismos e a iniciativa privada, aplicados em adentrar, por meio da reforma do Ensino Médio, nos espaços públicos, as escolas, com a justificativa de ofertar profissionais para auxiliar na formação dos estudantes. Essa participação dos estudantes, ocorreu de forma limitada, reduzida e, infelizmente, menosprezou os estudantes jovens, sujeitos igualmente participantes da sociedade.

Sendo assim, a próxima e última seção tem por escopo apresentar como as ideias de protagonismo e participação estudantil foram abordadas e defendidas no documento orientador do estado do Rio Grande do Sul, associando ao contexto da formulação da política.

#### **4.2 Protagonismo e a participação juvenil no Referencial Curricular Gaúcho**

O termo protagonismo juvenil, como bem lembra Demo e Silva (2020), foi abordado intensamente na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e também nas propagandas sobre o Novo Ensino Médio – determinado pela Lei nº 13.415/2017, veiculadas no canal no *youtube* do Ministério da Educação. Frases de efeito como “Agora é você quem decide o seu futuro” e “Ela vai poder escrever a sua história” demonstram a presença forte de elementos que tentam apresentar uma ideia de *autonomia* e de *protagonismo* que passariam a fazer parte da experiência dos estudantes no Ensino Médio.

Nesse sentido, buscar-se-á entender como se põe a ideia de protagonismo e/ou participação dos jovens no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Para isso, o

---

<sup>26</sup> Não nos deteremos no processo avaliativo e analítico do CEE/RS, visto que nosso objetivo é adentrar o contexto da participação das juventudes no processo de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho.

documento será explorado, em especial, quando utilizados os referidos termos, a fim de esclarecer o que se entende por protagonismo e participação dos estudantes no documento orientador e referencial para o estado do Rio Grande do Sul.

Desse modo, inicialmente, realizou-se uma investigação com o objetivo de sistematizar a recorrência da utilização dos seguintes vocábulos: protagonismo, protagonista/s, participação e participar no Referencial Curricular Gaúcho (2021). A verificação do referido documento ocorreu por meio de uma pesquisa simples.

Quadro 3: Levantamento de termos no Referencial Curricular Gaúcho (2021)

Termo	Número de ocorrências no documento
Protagonismo	72 vezes
Protagonista/s	20 vezes
Participação	31 vezes
Participar	28 vezes

Fonte: Elaborada pela autora com base no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (2021).

Ao analisar a ocorrência desses termos, no Referencial Curricular Gaúcho, e do próprio discurso veiculado nas mídias digitais, como afirmado anteriormente, há um esforço em ressaltar que o protagonismo e a participação estudantil são pilares básicos da reforma instituída para o Ensino Médio. Ao realizar uma leitura atenta do item 1.2 do referencial, intitulado *Princípios orientadores do referencial curricular gaúcho*, encontra-se em um dos primeiros parágrafos a afirmação de que o referencial foi “[...] pensado e elaborado a partir de princípios democráticos pelos educadores, estudantes, entidades do território gaúcho e comunidade escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20). Além disso, afirma-se que as consultas ocorreram por meio de formulários semiestruturados disponíveis online e também por meio de leituras e avaliações do documento no decorrer no processo de elaboração. Destaca-se que o documento afirma não ser rígido e que pode ser modificado considerando as necessidades da sociedade gaúcha, “[...] colocando-se em construção permanente em consonância com a legislação vigente” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20).

Segundo o documento, a formulação considera as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e pretende o desenvolvimento de uma Educação emancipadora, pois incentiva e impulsiona professores e estudantes à transformação dos ambientes escolares, em especial a sala de aula, considerando “[...] seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu

Projeto de Vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, *protagonistas*, na edificação individual e social” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20, grifo nosso).

Nesse sentido, ao considerar o contexto abordado nas seções anteriores, identifica-se uma oposição entre o discurso trazido no referencial e nas práticas ocorridas. O fato de o documento afirmar que foi pensando e elaborado por meio de princípios democráticos traz a retórica da participação dos sujeitos, que, de acordo com Leão (2018), são produtos e produtores singulares dentro de diferentes espaços que formam a sociedade. Entretanto, se os estudantes tiveram participação, mas não foram ouvidos e incluídos nas decisões, o sistema democrático de elaboração não ocorreu, visto que os jovens, conforme Dayrell (2003), necessitam ser considerados em um processo que possibilite o crescimento total do sujeito social, sem engessamento e sem estarem presos a critérios rígidos. O fato de ter sido dado pouco tempo aos estudantes para avaliar e contribuir com as solicitações feitas, demonstra que os estudantes não foram orientados, preparados e realmente incluídos nas decisões. Além disso, o fato de os questionários terem sido semiestruturados, demonstra que os estudantes, na verdade, foram conduzidos a respostas que já estavam pré-determinadas pelos grupos interessados por essa reforma. Esse direcionamento demonstra o que Leão (2018) bem trouxe sobre o silenciamento e negação ao direito de escuta, de autonomia e à participação dos jovens.

Entende-se que a fase juvenil ocorre em um período transitório e que necessita de um acompanhamento dos adultos, porém não pode ser vista como inconsequente, homogênea ou nula. Os jovens são coparticipantes dos contextos escolares, assim como professores e comunidade escolar no geral, e, por isso, precisam ser ouvidos de fato e não apenas estarem envolvidos no discurso político para convencimento dos cidadãos sobre a adesão e embelezamento das mudanças determinadas por aqueles que pouco entendem e têm consciência dos contextos escolares. Portanto, segundo Leão (2018), não há sentido em elaborar mudanças que reverberarão nos espaços escolares se os estudantes *concretos*, reais, que vivenciam o Ensino Médio não foram reconhecidos em relação às demandas, necessidades e possibilidades, isso porque, reforçamos, cada contexto é único e precisa ser avaliado de acordo com sua realidade.

Na sequência, o referencial refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio retomando a premissa básica para elaboração de um currículo, tendo a “[...] participação ativa dos estudantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20), e explica esse princípio ao afirmar que “[...] um processo de ensino eficaz implica pensar numa construção curricular que *coloque*

*o estudante como ator principal, ou seja, protagonista da sua aprendizagem*” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20, grifo nosso). Nesse sentido, evidencia-se que o referencial destaca que a construção e a elaboração curricular do Ensino Médio deve contar com a participação intensa dos estudantes, visto que, pelo que é defendido pelo documento, o estudante é o ator principal, o protagonista da sua aprendizagem. Dando seguimento, o documento, ao citar Costa (2001 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2021), associa a premissa instituída nas diretrizes com o protagonismo juvenil e destaca o protagonismo “[...] como uma ação pedagógica voltada para o crescimento pessoal e social do adolescente e totalmente compatível com o paradigma do desenvolvimento humano” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20).

Nesse sentido, o referencial defende que “[...] o jovem estudante que assume o papel de protagonista tornar-se-á um cidadão mais preparado para participar conscientemente das questões e/ou decisões que dizem respeito ao bem comum” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 20-21). Destarte, o RCG (2021, p. 21) ressalta o protagonismo dos estudantes como um “princípio essencial” à formulação dos currículos do estado. A concepção de protagonismo relaciona-se com a “[...] necessidade de reorientação das práxis educativas das redes com o olhar focado na implementação de metodologias que transformem compreensões e práticas” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 21), essa compreensão expressa “[...] entre outras possibilidades, que os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidades e compromissos conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 21).

Concorda-se com o que o documento traz em relação à importância de incorporar as contribuições dos jovens, anseios e necessidades ao currículo, entretanto, ao avaliar todo o percurso desenvolvido pelas escolas-piloto, bem como suas participações nas atividades, entende-se que isso não ocorreu em relação aos itinerários formativos. Os estudantes foram ouvidos e participaram de forma decorativa e manipulada nesse movimento de *escolha*, e, evidentemente, não houve espaços de protagonismo, isso porque Costa (2001) defende que o envolvimento protagonista implica na participação dos jovens em situações reais, em que os estudantes possam se comprometer a resolver possíveis problemas e encontrar possíveis soluções de forma autônoma. Ao induzir os estudantes à escolha de eixos temáticos pré-definidos, os estudantes não puderam pensar em seu contexto, suas possibilidades estruturais, nas instituições em que estudam, não puderam visualizar as potencialidades e as fragilidades que possuíam em seus contextos.

A rigor, os jovens participaram e isso pode ser afirmado, porém, sua atuação no processo de formulação da política, assim como na escolha do currículo, não se deu de forma protagonista, uma vez que a interação individual e coletiva desses jovens dentro das relações sociais daquele *espaço participativo* não permitiu o diálogo, a reflexão e a formação dos sujeitos dentro de sua realidade social. A autonomia, a responsabilidade e o comprometimento trazidos como essências do processo da reforma não se deram na produção da política, isso porque foram manipulados pela secretaria de educação do estado, bem como as metodologias *transformadoras*, que vinculam teoria e prática, não conseguiram dar conta do contexto trazido no referencial, pois as realidades encontradas nas escolas-piloto e em todas as escolas do Rio Grande do Sul são diversas em suas identidades, suas experiências e suas situações financeiras e psíquicas. Em resumo, há uma pluralidade de concepções relacionadas à condição juvenil e aos espaços em que eles habitam, e mesmo dentro de suas similaridades e semelhanças, é possível identificar suas particularidades.

Dando seguimento ao que o referencial traz, o documento afirma a necessidade de os professores respeitarem as individualidades presentes no contexto e planejem atividades de interesse dos estudantes para que sejam significativas e para que, além disso, desenvolvam a autonomia, considerando os diferentes níveis de abstração dos estudantes. Assim, os conhecimentos e aprendizagens podem se tornar significativos “[...] desde que estejam de acordo com os contextos sócio-históricos e culturais das pessoas e identidades da pluralidade territorial e contribuam com a reafirmação dos valores de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 21).

O referencial indica que o currículo, associado a diversas áreas – trabalho, educação, vida e ciência, deve se preocupar com a “formação integral” do estudante “[...] e garantir que ocorram apropriações de conhecimento – competências e habilidades – para operações de pensamento e atitudes cotidianas em diferentes situações nos plurais âmbitos da existência” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 21). Ao encontro disso, segundo o documento orientador, “[...] o protagonismo das juventudes deve ser vivido e experimentado desde as suas realidades, nos contextos sócio-históricos e culturais diferentes, para que operem na emancipação e possam exercer genuinamente os seus direitos de escolha” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 52), associando seus desejos individuais, porém, considerando os princípios básicos de ética e justiça social, além disso, respeitando as pluralidades existentes na sociedade.

O discurso trazido no referencial curricular segue a linha do que todos os autores e pesquisadores estudados como base teórica da presente dissertação defendem acerca das

juventudes, do protagonismo e da participação dos sujeitos em um processo autônomo e eficaz que pensa na formação humana, ética e profissional dos jovens estudantes do Ensino Médio. Inclusive, muitos dos autores utilizados como base na formulação do referencial curricular são referência bibliográfica a nível nacional no que tange à conjuntura dos jovens e a sua participação autônoma, efetiva e cidadã. Os conceitos abordados são alinhados com os discursos defendidos por estudiosos na área, o que nos põe, novamente, na retórica de um documento bem construído em relação ao que se espera do envolvimento dos jovens, suas atribuições, contribuições e para que todo esse processo possibilite uma mudança social, percebendo que os jovens também são agentes participantes nas escolas.

Em consonância, identificamos esses elementos em outro item do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (2021), nomeado *As juventudes como sujeitos do Ensino Médio*, neste explana-se sobre a necessidade de “[...] reconhece[r] os jovens como partícipes das sociedades” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 26). O documento destaca que as juventudes desejam ser ouvidas e crescerem social e economicamente, comprova-se isso com o seguinte trecho “[...] percebe-se um protagonismo cidadão desde as proposições que emanam desses públicos, no sentido da necessidade de construir conhecimento para a vida e para o mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 33).

O referencial curricular reafirma que há uma pluralidade de juventudes e que considerando suas necessidades, há uma grande necessidade de “[...] dar voz aos estudantes” e trazê-los para o ponto central das decisões e discussões, uma vez que, por muito tempo, esses jovens não foram ouvidos (RIO GRANDE DO SUL, 2021). De acordo com o documento orientador do estado do Rio Grande do Sul, houve um processo de escuta desenvolvido por intermédio das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do estado, que são distribuídas em 497 município. Por meio de um *Relatório de escuta*<sup>27</sup>, evidenciou-se que o protagonismo juvenil “[...] deve ser o fio condutor de todo o processo de implementação do Ensino Médio, bem como da escrita do Referencial Curricular Gaúcho, visando estimular nos jovens a capacidade de escolhas e de tomadas de decisões, ou seja, sua autonomia” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 27). Na sequência, há um reforço de que o exercício dos estudantes “aprenderem a aprender” encoraja e desenvolve as juventudes para o enfrentamento

---

<sup>27</sup> Segundo o Referencial Curricular Gaúcho – EM (2021, p. 241), em 2019 ocorreu “[...] um processo de escuta com os gestores das instituições escolares, com os professores, com os estudantes e todos os componentes dos conselhos e das comunidades escolares gaúchas, a fim de conhecer suas necessidades e aspirações”, tendo como objetivo “[...] a elaboração de IFs e de uma FGB contextualizada com as realidades e com os desafios locais e dos novos tempos”.

“proficiente” dos desafios que ocorrem na sociedade e na atuação no âmbito profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Sabemos que esse processo de escuta, de fato, ocorreu, porém, esse movimento de *dar voz aos estudantes*, pensando na participação colaborativa, plena e autônoma não. Evidentemente, há uma necessidade de colocar os jovens em um lugar de fala, porém, não somente isso, ao escutá-los, é preciso fazê-lo de forma efetiva, concreta e realista. De que adianta dar voz aos estudantes se, ao falarem e buscarem participar, eles não serão ouvidos? Ou pior, de que adianta possibilitarem um lugar *aparentemente* participativo, porém, um lugar em que todo o movimento dito participativo, na verdade, é induzido e manipulado?

Essas ações manipuladas não desenvolvem o protagonismo estudantil, muito menos, os coloca em ponto central nas decisões e discussões. O conceito de protagonismo juvenil vem ganhando espaço há cerca de 30 anos, inclusive, na construção de políticas públicas. Defendemos a necessidade de as políticas serem produzidas considerando os sujeitos realmente envolvidos nos processos educacionais, porém, isso não pode ser posto, operado ou determinado repentinamente, pois demanda pesquisa, estudo, reflexão, demanda reorganizar as estruturas escolares, inclusive, para que os docentes tenham como fazer um trabalho íntegro, responsável e apropriado para que, posteriormente os estudantes possam participar efetivamente. Defender o discurso da participação estudantil, visando o protagonismo, sem preparação e formação dos próprios docentes que precisarão se envolver diretamente nesse processo demonstra a falta de percepção sobre a realidade educacional, além disso, demonstra que os formuladores da política assumem uma postura inconsequente, leviana e negligente para com as juventudes do Ensino Médio.

Relacionado à participação dos sujeitos, nesse caso, os jovens estudantes, a ideia exposta no Referencial Curricular Gaúcho é notória e se manifesta repetidamente no discurso utilizado no documento – e está diretamente ligada ao conceito do protagonismo estudantil. Esse, discurso evidencia que a participação dos estudantes deve ser ativa e efetiva em todas as ações relacionadas ao currículo, projetos institucionais, investigações, reflexões, debates, tomadas de decisões, descobertas e desenvolvimento de habilidades trabalhadas nas práticas pedagógicas, o que evidentemente não ocorreu. Isto é, a participação não foi ativa e efetiva, pois os indícios trazidos anteriormente demonstram que nem na operacionalização do projeto piloto houve essa possibilidade de reflexão e de debate, menos ainda, o espaço de escolha, como já colocamos.

O RCG-EM (2021, p. 32-33) dedica uma seção para as juventudes e suas diversidades, nomeada como *As juventudes e suas diferentes realidades*, a seção explicita que “[...] as



pluralidades regionais e diversidades culturais, econômicas e sociais do Rio Grande do Sul desaparecem quando a análise se refere às juventudes gaúchas, às demandas, aos desejos e às intencionalidades”, e argumenta que isso ocorre pelo fato de haver “[...] uma grande expectativa por aprender, por crescer pessoal e profissionalmente e por ocupar um lugar no espaço sócio-histórico e econômico-cultural da sociedade” (2021, p. 33). Essas conjecturas, de acordo com o documento, derivaram do relatório de escuta desenvolvido com as escolas envolvidas no projeto piloto. Aqui percebe-se uma dualidade de sentidos, uma vez que o referencial defende, até determinado ponto, a necessidade de considerar as pluralidades, entretanto, evidencia que de acordo com o referido “espaço de escuta” os jovens entram no consenso.

Obviamente, os jovens possuem expectativas por novas aprendizagens e por um espaço profissional. A própria sociedade emite uma pressão externa para com essas juventudes, então, não considerar esses fatores inevitáveis à vida adulta não auxilia no crescimento e na responsabilidade pessoal que esses jovens possuem na sua trajetória. Todavia, um elemento deve ser levado em conta, embora os jovens possuam anseios semelhantes, suas realidades são postas de maneiras diversas e é por esse fato que a flexibilização curricular pode ter efeito contrário, uma vez que a grade comum limita os jovens em poucos componentes curriculares, que os impossibilitam a ter um diálogo consciente e reflexivo.

Além disso, nem todos os estudantes têm a facilidade de estar na escola durante todo o período determinado na reforma do Ensino Médio. Como já posto anteriormente, a realidade nacional e estadual é diversa, enquanto estudantes não precisam se preocupar com o sustento familiar, muitos jovens são a âncora que ampara a família. E isso precisa ser considerado. Esses jovens não têm as mesmas condições e muitos deles, para assegurar o bem-estar familiar, terão de afastar-se da escola. Justamente, um dos argumentos mais utilizados durante o contexto de aprovação e engajamento popular da reforma cai por terra, isso porque os formuladores das políticas apenas as produzem, sem entender de fato o contexto geral que implica a política nas escolas.

Destarte, na continuidade do texto encontrado no referencial curricular, as juventudes são exploradas em diversos fatores, considerando suas complexidades e peculiaridades. Nesse sentido, o documento afirma “[...] interpretar as demandas, sonhos, expectativas, angústias e possibilidades para a educação das juventudes gaúchas e da população que ainda não teve acesso ao ensino formal, implica considerar que esses indivíduos se reconhecem contingentes, carentes” (2021, p. 33). Essa colocação segue ao reiterar que algo falta para essas juventudes, porém, elas percebem-se, também, “[...] como grupos intensos, livres, sonhadores, idealistas e,

simultaneamente, um grupo que quer enfrentar o desafio de crescer, descobrir com diferentes metodologias que lhe facilitem o aprender, o ter gosto pelo conhecimento”, além disso, deseja “[...] o desenvolver das habilidades próprias e específicas tanto de si mesmo, quanto das unidades de conhecimento” (2021, p. 33).

Em consonância, o documento expande sua percepção, ao afirmar que os jovens desejam crescer, “conquistar seus sonhos” e as juventudes manifestam as diversas possibilidades para isso. Reiterada a ideia de os jovens almejem crescer, o documento atenta para fatores inclusive citados no capítulo anterior da presente dissertação. O fato de que “[...] as juventudes têm interesses, têm desejos, querem viver, querem estudar e querem participar” (2021, p. 33). A ideia da participação de forma efetiva, reforçada várias vezes no decorrer do RCG, inclusive quando apresentadas as competências e habilidades propostas para serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, é entendida, nesse momento, como espaço de fala e escuta, uma troca dialógica, uma vez que, como o documento coloca, os jovens “[...] têm fala para anunciar e têm pensamento para expressar” (2021, p. 33).

Conforme o referencial (2021, p. 33) “[...] ao se realizar uma hermenêutica dos desejos e expressões das juventudes, percebe-se que paira o sonho por uma comunidade que tenha uma escola, uma escola com aula boa, onde seja possível aprender para a vida e para o mundo do trabalho”, ademais, “[...] uma escola onde as juventudes e os demais indivíduos, até então, excluídos do processo de alfabetização, letramento e produção de conhecimento, *possam participar* e, nesse espaço, seja possível uma construção pessoal, individual, científica, cidadã, profissional” (2021, p. 33, grifo nosso), os estudantes querem uma escola que possibilite que eles saiam melhores do que entraram. Nesse fragmento, fica evidente a ideia da participação dos jovens estudantes, aqui pode ser retomado todo o processo da luta para popularização do Ensino Médio, a luta daqueles que batalharam pelo direito à educação, pelo Ensino Médio para todos. A participação dos jovens pode ser entendida como ter a oportunidade de: ser ouvido, ser considerado, ser incluído, ser reconhecido, ser respeitado, em resumo e indiscutivelmente, ser cidadão, uma vez que todos são, porém, sabe-se que historicamente a classe popular foi marcada por uma trajetória de exclusão, como o próprio documento expõe.

No Referencial Curricular, essa ideia de participação, vinculada ao protagonismo, tem relação direta com a possibilidade de *escolher e participar efetivamente*, seja no processo de construção do Projeto de Vida, seja na escolha dos itinerários formativos, seja nos Temas Contemporâneos Transversais propostos para os currículos, os quais o documento coloca que “[...] podem colaborar para que a educação escolar seja eficaz na construção da cidadania e

participação ativa dos estudantes em todas as suas ações e significados de suas atitudes” (2021, p. 64). Essa participação acontece à medida que o currículo se flexibiliza e que é possível escolher o que será estudado, que os desejos dos estudantes serão atendidos e, com isso, são considerados como sujeitos participativos, pois participam do processo de decisão e envolvem-se na construção do currículo, juntamente com os professores, gestores e comunidade escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

O documento orientador discorre sobre uma ação participativa em que os jovens têm autonomia e participam da sua própria formação intelectual, garantindo a sua aprendizagem. Além disso, nela, eles têm envolvimento e autonomia com sua formação para a vida que reverberará para a sociedade, visto que as juventudes, estudantes do Ensino Médio, são indivíduos sociais em construção e que, posteriormente, serão os adultos e os trabalhadores da sociedade.

Demo e Silva (2020) defendem o fato de o protagonismo estudantil estar ligado a espaços de envolvimento participativo em que os estudantes se entrosam, experimentam, vivenciam as possibilidades e reforçam o fato do protagonismo estar diretamente ligado ao estudante em si, pois trata-se de um processo dinâmico e autoral. No entanto, o que preocupa é o fato de todo o discurso instituído não possibilitar aos estudantes esse desenvolvimento protagonista, uma vez que, se não atuaram ativamente na elaboração do documento e na escolha referente ao currículo *flexível*, assim como publicado nos documentos normativos, questionamo-nos quais podem ser as chances reais do discurso da participação reflexiva, responsável e protagonista realmente acontecer nos contextos escolares.

Assim sendo, o referencial destaca que “[...] o desenvolvimento da autonomia nos jovens está intrinsecamente ligado aos fundamentos do Ensino Médio, cujo conceito integral de educação se refere à construção de aprendizagens sintonizadas com as aprendizagens essenciais”, além disso, atribui também “[...] à compreensão de problemas complexos e à reflexão sobre soluções para eles, estando, então, sob as premissas da autonomia e do protagonismo” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 27). Com a intenção de alcançar esse objetivo adequadamente, “[...] o Referencial Curricular Gaúcho arquiteta uma formação marcada por uma base comum acompanhada da flexibilização, que também se manifesta na oferta dos itinerários formativos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 27), e, segundo o referencial, esses itinerários possuem como princípio educativo o trabalho e determinam as particularidades de cada região.

Por meio do texto elaborado para o referencial, entende-se que “[...] a escola deve primar pelo respeito à inclusão de todos os estudantes e pela garantia de seu direito à educação pública de qualidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 30) e que os jovens, como protagonistas e participantes, aspiram a um percurso diferente, novo, que constrói e desconstrói conhecimentos, atuações e convicções, porém, que essas juventudes necessitam de orientação de alguém seguro, assertivo e dinâmico – os professores. Em vista disso, “[...] a epistemologia dos saberes jovens deve ser considerada como propulsor da permanência, do significado e da motivação em busca de um novo olhar” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 30). Esse olhar, segundo o referencial, só ocorre por meio da transformação do foco da visão dos sujeitos.

Entendemos, porém, que essa escola boa e participativa não pode ser vinculada a uma reforma educacional que não reconheceu os sujeitos envolvidos efetivamente. Além do mais, não se considerou os estudantes dos grupos menos favorecidos, deslocando-os em um lugar que os impede de crescer pessoal, social e profissional, visto que, dificulta-se a vivência e permanência desses estudantes dentro dos espaços escolares. Isso demonstra que esses jovens foram menosprezados como sujeitos *atores e atrizes* de sua própria jornada, pois não tiveram escolha. A realidade desses grupos é triste e dura, sem a escola, eles não possuem chance de desenvolver as aprendizagens *essenciais*. E, mais uma vez, as juventudes das classes menos favorecidas perdem a voz e perdem o direito de uma educação de qualidade e que inclui a todos, isso porque não se possibilita os mesmos espaços e oportunidades iguais a todos os estudantes.

Assim, o Referencial Curricular do Ensino Médio, como documento orientador, destaca o protagonismo estudantil como fator orientador em todo o processo de formulação do documento e posterior implementação. No documento, participação e protagonismo possuem certa ligação, uma vez que fica evidente que, através do Novo Ensino Médio, possibilita-se o desenvolvimento do protagonismo estudantil através de ações e decisões participativas. Os vocábulos autonomia e escolha também possuem certa semelhança no contexto semântico utilizado, visto que os sentidos se entrelaçam a partir do movimento de flexibilização curricular.

Entretanto, como evidenciado anteriormente, a proximidade dos vocábulos não sustenta efetivamente a ação participativa que vislumbra o desenvolvimento do protagonismo juvenil e essa semelhança de sentidos auxilia na construção de um discurso relacionado à liberdade de escolha e ação participativa, que, na prática, não é materializada, ao menos, não no processo de formulação do RCG. Por meio da proximidade semântica dessas palavras, o discurso se dissipa na sociedade e constrói idealizações do que poderia vir a ser vivenciado nos contextos escolares. O texto assume e aceita as proposições daqueles que não conhecem os contextos reais das

escolas e dos jovens e permite a expansão e o engajamento de sujeitos que pouco compreendem os efeitos de um discurso político no cenário educacional.

Sendo assim, esta seção destinou-se a trazer como as ideias de protagonismo e participação estudantil foram abordadas e defendidas no documento orientador do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, operamos análises, considerando o contexto da formulação da política e como se deu o processo participativo e protagonista amplamente divulgado em todo o processo de aprovação da política. Destaca-se que o discurso utilizado defende uma concepção inteiramente participativa por parte de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais nas instituições de todo o estado e a ideia do protagonismo estudantil relacionada às juventudes recebeu maior enfoque.

Inferimos, com isso, que o discurso da participação e do protagonismo estudantil é muito forte e está bem amarrado por meio de teorias que defendem esses processos, entretanto, identifica-se que o discurso do texto da política não vai ao encontro do que de fato ocorreu no processo de formulação da política do Referencial Curricular Gaúcho. Os movimentos participativos, por vezes, ocorreram, mas, evidentemente, de forma manipulada, demonstrando que o protagonismo difundido e que possibilita os estudantes aprenderem como autores dos seus processos formativos, de forma autônoma, plena e colaborativa não aconteceram. O desejo nunca foi de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento protagonista e isso fica nítido desde o contexto inicial da reforma do Ensino Médio, quando o movimento da Primavera Secundarista lutou por um espaço participativo de fala nas definições políticas da Lei 13.415/2017 e essa oportunidade não os foi dada. Naquela época, os estudantes uniram-se e engajaram-se para poderem ter participação nas decisões em pauta, pois o processo formativo da política que resultou no referencial curricular se deu de forma individualizada.

Parece-nos que o discurso do protagonismo e da participação juvenil vinculado tanto na política do referencial curricular como da política a nível nacional teve como objetivo beneficiar o projeto de reformulação do Ensino Médio a fim de encobrir e ocultar um processo de elaboração política que não pretendia ouvir os sujeitos, o protagonismo foi utilizado como uma estratégia de fabricação do consenso, termo utilizado por Souza (2009). Portanto, as juventudes, os movimentos envolvidos e a própria sociedade foram envolvidos por um discurso altruísta de autonomia e flexibilidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre juventudes, segundo Costa e Vieira (2006), não é um trabalho fácil, visto que há diversos cenários a serem considerados, entre eles: o econômico, social, histórico e cultural. Além disso, as perspectivas podem variar de acordo com os interesses do sujeito que busca as compreensões, inclusive os próprios jovens. Os autores acima citados entendem que não há um modelo hegemônico de definição para compreender as juventudes, mas, sim, um conjunto de fatores que necessitam ser considerados.

Ser jovem é, conforme Costa e Vieira (2006, p. 69), “[...] um fenômeno inteiramente aberto, em interação construtiva e destrutiva constante com o universo sociocultural em que está inserido, em permanente relação de amor e ódio, continuidade e ruptura e muitos outros paradoxos próprios dessa fase da existência”. Nesse sentido, buscou-se, por meio do problema orientador responder a seguinte pergunta: Qual a forma (ou nível) de participação e protagonismo dos estudantes gaúchos na elaboração da política do Referencial Gaúcho do Ensino Médio conforme previsto e difundido pela proposta do Novo Ensino Médio? E por meio da pergunta também entender se houve a participação dos jovens estudantes no processo da produção da política do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, bem como no contexto geral da elaboração da Lei 13.415/2017, documento normativo que acarretou a reforma a nível nacional. Além disso, buscou-se perceber, por meio de informações vinculadas publicamente, se o protagonismo, termo que ganhou um espaço significativo no discurso da reforma, ocorreu no contexto da elaboração da política.

Considera-se extremamente importante compreender se foram possibilitados aos estudantes espaços de participação e protagonismo estudantil, uma vez que entende-se a necessidade de percepção dos anseios, limites, medos e inseguranças dos jovens no contexto escolar que é tão diversificado e único em cada realidade escolar. Além disso, reconhece-se a contribuição da presente pesquisa para os contextos escolares, no sentido de conhecer o cenário da participação e do protagonismo no processo de formulação da política que orienta a reorganização dos currículos no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, destaca-se que compreender os conceitos de participação e protagonismo juvenil é relevante pelo fato desses termos terem ganhado muito espaço nas esferas midiáticas, em especial, quando a Lei 13.415/2017 estava sendo discutida. Bandeiras da importância da participação dos estudantes nos processos escolares, do protagonismo juvenil, autonomia e liberdade de escolha foram amplamente difundidas. E, por isso, surgiu o interesse de entender se existem indícios de

participação e protagonismo juvenil no contexto da produção da política, se, de fato, as políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio, em especial a do RCG, possibilitaram voz e vez aos estudantes e às juventudes presentes no cotidiano escolar.

Definiu-se como objetivo geral da pesquisa é analisar a forma (ou nível) de participação e o protagonismo estudantil na elaboração da política curricular do Referencial Gaúcho do Ensino Médio. A hipótese levantada inicialmente foi corroborada ao final do estudo, uma vez que foram possibilitados, aos estudantes do Ensino Médio, espaços participativos durante a elaboração do referencial curricular, porém, o exercício participativo ocorreu de forma manipulada e decorativa e não proporcionou aos jovens o desenvolvimento do protagonismo juvenil, pois não foram desenvolvidas atividades em que eles puderam se perceber como autores no processo educacional, de forma autônoma, responsável e autêntica.

As reflexões e análises abordadas no decorrer da presente dissertação possibilitaram indagar a forma como ocorreu o processo de formulação da política em relação à participação dos jovens estudantes do Ensino Médio, bem como analisar se o protagonismo estudantil, retórica defendida e amplamente difundida nos discursos veiculados, de fato foi possível no contexto da produção da política do RCG.

Percebe-se que a política se estabeleceu por meio de um discurso político forte e que circulou em diversas esferas sociais midiáticas desde sua promulgação como Lei nacional – Lei 13.415/2017 – perpassando o PL 6.840/2013 e a MP 746/2016, e, desde seus movimentos iniciais, ganhou espaço e se estabeleceu em um movimento de ludibriar os sujeitos, em especial dos jovens. Isso posto, parte dos estudantes foram iludidos pela força retórica do discurso da autonomia e liberdade de escolha ao que se refere às ações estudantis e à organização curricular. Porém, desde os primórdios, foi possível identificar a ausência da participação das vozes juvenis, inclusive daquelas que buscaram um espaço de escuta.

Nesse sentido, observou-se que a participação das juventudes ocorreu, mais especificamente, no contexto do Referencial Curricular Gaúcho, posto que, durante o processo de elaboração e de definição da Lei 13.415/2017, não foram sequer dados os lugares de escuta para as juventudes. Nesse sentido, pode-se concluir que a participação dos estudantes transcorreu, porém, de forma limitada, decorativa, simbólica e operacional. Percebeu-se que os estudantes puderam participar em alguns momentos, contudo, esses espaços participativos foram dados às juventudes com o intuito de comunicar, por meio do discurso de participação, vinculado ao discurso do protagonismo e envolvimento dos estudantes, a concepção de que a política havia sido construída ancorada em princípios democráticos. Entretanto, no decorrer do

estudo, observou-se indícios de que a participação foi induzida e demasiadamente direcionada, contrariando a participação que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, conduzida de forma colaborativa, plena e autônoma, o que demonstrou, com isso, que o protagonismo estudantil no processo de elaboração da política não ocorreu de forma efetiva e legítima.

Portanto, identificou-se que a participação dos jovens estudantes se deu principalmente por meio do discurso dos grandes interessados pela reforma, como a iniciativa privada e alguns representantes governamentais, que possibilitaram a ocorrência de uma participação limitada, reduzida, direcionada e que não considerou os jovens e os sujeitos diretamente ligados aos contextos escolares existentes em nosso país e estado. Por fim, o protagonismo amplamente difundido não ocorreu no processo de produção da política, uma vez que os estudantes não puderam refletir, analisar, participar ativamente e efetivamente na construção da política educacional do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, considerando os contextos diversos que vivem e suas peculiaridades e disparidades.

Além disso, por intermédio da veiculação do discurso do protagonismo e da participação juvenil, observamos que os referidos termos foram determinados, combinados e empregados objetivando *passar uma mensagem* na qual a reforma do Ensino Médio havia sido desenvolvida para atrair e contentar os jovens. Nessa concepção, 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 servir os interesses empresariais.

Nesse sentido, considera-se pertinente refletir que uma reforma política nessa magnitude, e conduzida sem considerar os sujeitos, contextos e verdadeiras possibilidades, pode trazer perigosas consequências, entre elas, o próprio fato de que pode produzir um enfraquecimento, ou certo apagão, das ciências, além disso, uma descaracterização do Ensino Médio como sendo uma parte da educação básica. Entretanto, o Ensino Médio é uma etapa educacional que foi conquistado na esfera pública por meio de muita luta e que obteve seu espaço de forma tardia em relação aos outros níveis, considerando oferta e obrigatoriedade. O Ensino Médio pode ser, mais uma vez, prejudicado, perder espaço, ao ser desconsiderado, e retroceder em relação à valorização de sua importância para a educação básica brasileira, em especial, no âmbito público.

Diante disso, entende-se que a pesquisa em questão se trata de uma dentre outras que podem ser desenvolvidas em referência ao processo reformador do currículo do Ensino Médio. Algumas dessas pesquisas podem ser realizadas vinculadas ao processo de formulação da



política, em relação a participação dos docentes, bem como vinculadas à operacionalização da reforma nos contextos escolares. Além disso, é possível desenvolver estudos associados às propostas de flexibilização curricular, itinerários formativos, formação dos professores, entre outras tantas possibilidades. As investigações podem auxiliar positivamente e possibilitar um olhar atento aos contextos e sujeitos envolvidos diretamente, uma vez que, aparentemente, essa apreciação não tem sido feita pelos governos e representantes públicos quando as políticas públicas educacionais são pensadas e elaboradas. Por fim, considera-se pertinente ressaltar, que, de certa forma, a presente dissertação trata apenas do término de uma etapa de um projeto de pesquisa mais amplo que continuará dedicando-se às investigações das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos (et al). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

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

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (ORGs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Exposição de motivos n. 00084/2016/MEC**. (2016) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. (2017). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 09 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 331**, de 05 de abril de 2018a. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 06 jul. 2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216)>. Acesso em 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 649**, de 10 de julho de 2018b. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 11 jul. 2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216)>. Acesso em 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - **Portaria 649**, de 10 de julho de 2018c. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018>>. Acesso em 03 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: Resumo Técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em jul. 2022.

CALGARO, F. MP do Ensino Médio recebe 567 emendas de parlamentares. **Portal G1: Educação**, Brasília, 29 set. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/09/mp-do-ensino-medio-recebe-567-emendas-de-parlamentares.html>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CANCI, C. De A; COGO, J. R.; MOLL, J. O Ensino Médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 126-140, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16540>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CARVALHO, I. A Da S; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. 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.

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://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653/209209212800>>. Acesso em 09 dez. 2021.

CORTI, A. P. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org). **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 47-52.

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.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é esse aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J. CARRANO, P. MAIA, C. L. (ORGs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?. *Educar em revista*, p. 237-252, 2010.

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.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, vol. 19 I N° 1, Itajaí, jan./dez., 2019, p.170-184. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579>

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um Novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, nº 101, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?format=html>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

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.

FERRETI, C. J.; SILVA, M R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

FREIRE, J. S. E. **Participação e Educação**: concepções presentes nos estudos da Revista Educação e Sociedade (1978-2010). 2011. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia-GO, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2011.

HOJAS, V. F. Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política” em discussão. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 301-313, 2019. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/b554/4889bd0f8bd14dd59b9cca4a88fa55bdbd9e.pdf>> Acesso em: 18 out. 2021.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 61-84, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>>. Acesso em: 18 out. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Cidades@ | Rio Grande do Sul. **Portal do Governo Brasileiro**, Brasília, c2017a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>>. Acesso em jul. 2022

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Rio Grande do Sul. Censo Escolar - sinopse. **Portal do Governo Brasileiro**, Brasília, c2017b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>>. Acesso em jul. 2022

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê. **Meias verdades da “reforma”**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 33-44, 2017. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LEÃO, G. M. P.; SANTOS, T. N. De A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 787-804, 2018. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844915> >. Acesso em: 03 jan. 2022.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt> >. Acesso em: 03 jan. 2022.

LEITE, A. C. C.; SIMON, C.; GUERRA, S. Z. MULHERES E EDUCAÇÃO: contribuições de Martha Nussbaum e as práticas escolares no Brasil. In: Altair Alberto Fávero; Carina Tonieto; Evandro Consaltér; Junior Bufon Centenaro (Org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 1, p. 189-204.

LOPES, A. C. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra?. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, v. 24, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/296475026\\_A\\_teoria\\_da\\_atuacao\\_de\\_Stephen\\_Ball\\_E\\_se\\_a\\_nocao\\_de\\_discurso\\_fosse\\_outra](https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teoria_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra)> Acesso em: 18 out. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** [online]. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 07 jul. 2021.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. MAIA, C. L. (ORGs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 07-10.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n° 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 03 mai. 2022.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, pág. 191-211, 2003. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; FRANÇA, G. (ORGs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93-97.

OLIVEIRA, F. L. B. de; SILVEIRA, É. da S. Violência Curricular e a Primavera Secundarista: análise dos movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio do Brasil. **South American Journal of Basic Education, Technical And Technological**, v, 7, p. 303-323, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/view/187/44>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323>>. Acesso em: 15 out. 2021.

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-gauchos-em.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SANTOS, J. M. C. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 271-282, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26768>> Acesso em: 18 out. 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, [c2022?]. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SEDUC. Secretaria da Educação (Rio Grande do Sul). Disponível em: <<https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. 28. Dez. 2016. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em 03 dez. 2021.

SILVA, A. C. L.; BELLENZIER, C. S.; CETENARO, J. B.; GUERRA, S. Z. POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR “DECRETO”: entraves à participação dos sujeitos na definição das políticas de educação básica no brasil (2016-2020). In: Altair Alberto Fávero; Carina Tonieto; Evandro Consaltér; Junior Bufon Centenaro (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. 1ªed. Chapecó/RS: Editora Livrologia, 2022, v.1, p. 187-204.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (orgs.). **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. p. 47-64.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SILVA, R. C. D. da; MARTINS, S. E. S. de O. Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo. **Communitas**, v. 4, n. 7, p. 386-395, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373>>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVEIRA, É. da S. O "Novo Ensino Médio": Experiências e narrativas de recontextualização na rede Pública do estado do Rio Grande do Sul. Relatório de Estágio Pós-Doutoral. Curitiba-PR. 2022.

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.

SILVEIRA, É. Da S.; RAMOS, N. V.; V, R. D. 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.

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), 2009. p. 10-24.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, 2009. 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.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação** (Santa Maria). Santa Maria, RS. Vol. 45 (jan./dez. 2020), e23, 23 p., 2020. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740/pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. MAIA, C. L. (ORGs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-156.