

Qual protagonismo? Narrativas curriculares sobre os Clubes de Protagonismo no Rio Grande do Sul

Which Protagonism? Curricular Narratives on the Protagonism Clubs in Rio Grande do Sul

¿Qué Protagonismo? Narrativas Curriculares sobre los Clubes de Protagonismo en Río Grande del Sur

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza  

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS – Brasil

Éder da Silva Silveira  

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS – Brasil

Sabrina Thalia Quoos  

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS – Brasil

Resumo

Objetiva-se analisar como os Clubes de Protagonismo estão sendo vivenciados nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) da rede estadual do Rio Grande do Sul e o que comunicam estas experiências a respeito dos sentidos do protagonismo no currículo escolar. O texto resulta de pesquisa qualitativa na qual analisaram-se documentos e políticas educacionais contemporâneas relacionadas ao Ensino Médio e, também, entrevistas realizadas com gestores e professores de escolas de três municípios do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que as narrativas curriculares sobre os Clubes de Protagonismo revelam tensões e deslocamentos nos sentidos atribuídos ao protagonismo juvenil, evidenciando uma tendência à sua despolitização, frequentemente reduzido a atividades extracurriculares e desvinculado de processos efetivos de participação crítica e coletiva no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio de Tempo Integral; Protagonismo juvenil; Parceria Público-Privada; Clubes de Protagonismo.

Abstract

The objective is to analyze how Protagonism Clubs are being experienced in Full-Time High Schools (EMTI) of the state education network in Rio Grande do Sul, and what these experiences convey about the meanings of protagonism within the school curriculum. This text is the result of qualitative research that analyzed documents and contemporary educational policies related to secondary education, as well as interviews conducted with school administrators and teachers from three municipalities in Rio Grande do Sul. The findings indicate that curricular narratives about the Protagonism Clubs reveal tensions and shifts in the meanings attributed to youth protagonism, highlighting a trend toward its depoliticization—often reduced to extracurricular activities and disconnected from effective processes of critical and collective participation in the school curriculum.

Keywords: Full-Time High School; Youth Protagonism; Public-Private Partnership; Clubs of Protagonism.

Resumen

El objetivo es analizar cómo se están viviendo los Clubes de Protagonismo en las Escuelas Secundarias de Tiempo Completo (EMTI) de la red estatal de Rio Grande do Sul y qué comunican estas experiencias sobre los sentidos del protagonismo en el currículo escolar. El texto es resultado de una investigación cualitativa en la que se analizaron documentos y políticas educativas contemporâneas relacionadas con la educación secundaria, así como entrevistas realizadas con gestores y docentes de escuelas de tres municipios de Rio Grande do Sul. Los resultados indican que las narrativas curriculares sobre los Clubes de Protagonismo revelan tensiones y desplazamientos en los sentidos atribuidos al protagonismo juvenil, evidenciando una tendencia a su despolitización, frecuentemente reducido a actividades extracurriculares y desvinculado de procesos efectivos de participación crítica y colectiva en el currículo escolar.

Palabras clave: Educación Secundaria de Jornada Escolar Completa; Protagonismo juvenil; Asociación Público-Privada; Clubes de Protagonismo.

Introdução

A reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 e revogada parcialmente pela Lei nº 14.945/2024, estabeleceu uma série de mudanças para a última etapa da Educação Básica. De acordo com Silva, Chrispino e Melo (2025, p. 2), “a referida reforma ocasiona alterações consideráveis nas formas de oferta e de organização pedagógica e curricular da última etapa da Educação Básica”, sendo assim, “a reforma do ensino médio não pode ser reduzida a uma reforma curricular” (Silva; Fávero; Silveira, 2023, p. 6). Diante disto, atualmente existem diferentes frentes de investigação sobre a reforma.

A reforma instituiu mudanças curriculares para essa etapa da Educação Básica e trouxe consigo a ampliação do tempo da jornada escolar, ao indicar, em seu artigo 13, a instituição da Política de Ampliação à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Essa política se materializou através de um Programa denominado Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), em fase final de execução.

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi inicialmente projetado para ter uma duração de 48 meses, abrangendo as etapas de “implementação, acompanhamento e mensuração de resultados” (Brasil, 2016). No entanto, em menos de um ano, com a publicação das portarias subsequentes – nº 727/17 (Brasil, 2017), nº 1.023/18 (Brasil, 2018a) e nº 2.116/19 (Brasil, 2019) –, a duração do programa foi estendida para dez anos a partir da adesão do ente federado. Durante esse período, devem ser realizadas as fases de implantação, acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos (Souza *et al.*, 2024).

No contexto da reforma do Ensino Médio, o governo federal informou, em 2016, a liberação de recursos para a ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral. Em outubro de 2016, o Ministério da Educação anunciou, através da Portaria 1.145/2016, a instituição de tempo integral em 572 escolas de Ensino Médio. Em fevereiro de 2018, o então Secretário Estadual de Educação do Rio Grande do Sul anunciou que, a partir de março daquele ano, 12 das 1.1017 escolas estaduais passariam a oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), abrangendo 2.163 alunos e onze municípios. No ano de 2019, já eram 21 escolas participando da política; em 2023, foram 111 e, em 2024, 205 escolas da rede ofertaram o EMTI. A expansão divulgada recentemente na mídia prevê 296 escolas para o ano de 2025 e 550 para o ano de 2026 (Souza, 2024; Lungui, 2024).

Assim como ocorreu em outros estados brasileiros, o Rio Grande do Sul estabeleceu uma parceria com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE – que vem resultando na disseminação do modelo curricular denominado “Escola da Escolha” entre as escolas que passam a implementar o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). A partir desta parceria é que ocorre esta fase de expansão do número de escolas de tempo integral no Ensino Médio público estadual no RS.

Nos últimos anos, temos nos interessado em compreender as experiências de implementação do tempo integral de escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Por meio do contato com as escolas, uma das temáticas que despertou interesse de aprofundamento e reflexão foi o protagonismo juvenil. No ano de 2023, o Protagonismo

Juvenil configurava como um componente curricular do “Ensino Médio Gaúcho de Tempo Integral de Tempo (EMGTI)”, enquanto que, em 2024, após a formalização de parceria com o ICE, o Protagonismo é descrito como um princípio educativo do modelo pedagógico do EMGTI, deixando de ser uma disciplina fixa na matriz curricular das escolas.

Neste mesmo ano, os Clubes de Protagonismo aparecem como um componente extracurricular (não mais uma disciplina, como dissemos anteriormente), isto é, “um espaço destinado ao estudante, oferecido para colaborar com o seu sucesso e o da escola por meio das suas ideias e da capacidade de agregar outros estudantes em torno do mesmo interesse” (ICE, 2020, p. 6). Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar como a proposta da criação dos Clubes de Protagonismo está sendo vivenciada nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) da rede estadual do Rio Grande do Sul e o que comunicam estas experiências a respeito dos sentidos do protagonismo no currículo escolar.

Metodologicamente, a pesquisa foi conduzida como um estudo de abordagem qualitativa, tendo como principais instrumentos de análise um conjunto de oito entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. As entrevistas, realizadas ao longo de 2024, contemplaram três municípios distintos: Canoas, Santa Cruz do Sul e Santana do Livramento. Esses registros integram um conjunto mais amplo de entrevistas realizadas em diversas cidades e regiões do Estado, compondo um acervo de dados sobre as experiências recentes com o Ensino Médio de Tempo Integral, atualmente em desenvolvimento no âmbito de nosso grupo de pesquisa. Para os fins deste artigo, foram selecionadas as entrevistas em que os sujeitos participantes atribuíram maior centralidade ao tema dos Clubes de Protagonismo, foco da análise proposta. A seguir, apresentamos um quadro com a identificação dos sujeitos entrevistados:

Quadro 01: apresentação dos sujeitos entrevistados e formas de citação

Sujeito entrevistado(a)	Forma de Citação	Explicação da sigla e cidade
Diretor(a) de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E1D1-CA, 2024)	E1: Escola 1 D1: Diretor(a) CA: Canoas
Professor(a) de Mentoria.	(E2PM1-CA, 2024)	E2: Escola 2 PM: Professor(a)de Mentoria CA: Canoas
Professor(a) de disciplinas da Formação Geral Básica (BNCC) em uma escola de Ensino Médio de tempo integral.	(E3P1-CA, 2024)	E3: Escola 3 P: Professor(a) CA: Canoas
Professor(a) coordenador(a) da Área de Ciências Humanas de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E4CAH1-SCS, 2024)	E4: Escola 4 CAH: Coordenador(a) da Área das Humanas; SCS: Santa Cruz do Sul
Diretor(a) de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E5D1-SCS,2024)	E5: Escola 5 D: Diretor(a) SCS: Santa Cruz do Sul

Supervisor(a) de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E5S1-SCS, 2024)	E5: Escola 5 S: Supervisor(a) SCS: Santa Cruz do Sul
Diretor(a) de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E6D1-SCS, 2024)	E6: Escola 6 D: Diretor(a) SCS: Santa Cruz do Sul
Professor(a) de disciplinas da Formação Geral Básica (BNCC) em uma escola de Ensino Médio de tempo integral.	(E7PFGB1-SL, 2024)	E7: Escola 7 P: Professor(a) SL: Santana do Livramento

Fonte: elaboração dos autores.

Para a análise, organizamos os dados produzidos em uma planilha no Excel onde foram fragmentados para análise dos excertos a partir de procedimentos da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003). No texto que segue apresentaremos nossas reflexões sobre a temática.

Os sentidos do Protagonismo Juvenil e sua relação com o Ensino Médio

A expressão Protagonismo Juvenil e suas expressões correlatas já aparecem há algum tempo no meio educacional, revelando uma dualidade em sua abordagem. Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 422), existem discursos que enfatizam que o protagonismo juvenil está voltado “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”. Por outro lado, também existem outros discursos que “orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 422).

De modo geral, é possível compreender que o jovem protagonista deve exercitar o pensamento crítico e criativo, sendo participativo na sociedade, e que além de conseguir exercer um papel direto nas decisões de sua trajetória pessoal, exerce e compreende o seu papel de cidadão. O Protagonismo Juvenil deve ser compreendido com um processo formativo voltado para a construção da autonomia e da participação democrática quando está inserido em um contexto educacional comprometido com a emancipação dos estudantes (Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023). Nessa perspectiva, Nogueira e Nascimento (2020) destacam que a tomada de decisões sobre questões que repercutem em suas vidas deve ser orientada levando em consideração o contexto e suas particularidades, sendo fundamental que os jovens tenham voz e sejam reconhecidos como sujeitos sociais ativos.

Ocorre que, no contexto da educação, esse termo vem sendo associado ao empreendedorismo, onde a lógica neoliberal tem exercido forte influência sobre suas concepções (Demo; Silva, 2020). Esse viés mercadológico é identificado na atual reforma do Ensino Médio que, segundo Leão (2018, p. 3), propõe “um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho”. O neoliberalismo tem impactado significativamente a educação, reformulando seu papel e

objetivos. Autores como Dardot e Laval (2016) argumentam que essa lógica transforma a educação em um campo voltado para a formação de sujeitos empreendedores e autogerenciáveis, o que compromete a construção de uma educação emancipadora. Nesse contexto, a escola passa a privilegiar a adaptação dos estudantes às exigências do mercado em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

Segundo Gentili (2009), essa racionalidade mercadológica impõe a competitividade como um valor essencial, deslocando o papel da escola de um espaço de formação cidadã para um ambiente de capacitação produtiva. Esse fenômeno levanta questionamentos sobre até que ponto o protagonismo juvenil se traduz, de fato, em participação democrática ou se, ao contrário, reflete a internalização de valores neoliberais que limitam a criticidade e a autonomia dos estudantes. Nesta direção, compartilhamos a ponderação de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 422) quando afirmaram ser necessário afastar o protagonismo juvenil de “um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica”.

De acordo com Souza (2009), a expressão protagonismo juvenil teve alguma visibilidade em meados da década de 1990, quando foi utilizada por organizações do terceiro setor que trabalhavam com a juventude considerada pobre. Além de aparecer em alguns documentos de organismos internacionais, no Brasil, conforme explicou a autora (Souza, 2009, p. 4), “a organização pioneira no uso e principal responsável pela consolidação do enunciado protagonismo juvenil foi a Fundação Odebrecht, imediatamente seguida pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC)”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Brasil, 2012), observava-se a “participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades”, bem como em “promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional” que possibilitassem, dentre outros elementos, várias alternativas pedagógicas, ações, situações, tempos e espaços diversos “para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes” (Brasil, 2012, s.p.). O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2011), colocava a participação estudantil como um dos macrocampos de organização e estruturação daquela política. Neste documento, a ideia de protagonismo estava associada à participação em sentido amplo, na direção do desenvolvimento de “ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política”, sendo que as atividades curriculares deveriam possibilitar o desenvolvimento de metodologias e de oportunidades que ampliassem as condições de participação, assegurando a pluralidade de manifestação dos jovens, de estruturação de sua organização em comissões, conselhos, grêmios, etc., ou seja, da “representação e participação estudantil no contexto escolar e social” (Brasil, 2011, s.p.).

Diferentemente do que lemos nesses documentos da década anterior, os dispositivos normativos atuais enfatizam uma outra ideia de protagonismo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, o termo protagonismo geralmente

aparece associado à responsabilidade, à construção de um projeto de vida e à cidadania. Neste documento, o protagonismo juvenil aparece de formas distintas, ora como um princípio de organização do currículo, ora como uma “ação pedagógica voltada para o crescimento pessoal e social do adolescente” (Brasil, 2018b, s.p.), e ora como um “modo a preparar os estudantes para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho, mostrando as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedoras” (Brasil, 2018b, s.p.). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo é associado igualmente a projeto de vida e a uma noção contraditória de educação integral.

No Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral de 2024, o termo protagonismo e suas variações aparecem 62 vezes ao longo das 88 páginas do documento, evidenciando a sua importância para o modelo. O Protagonismo é apontado como um dos quatro princípios educativos do modelo pedagógico do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI). Segundo o material, o “Princípio do Protagonismo é condição fundante para garantir que, entre outras possibilidades, os estudantes sejam agentes e desenvolvam maior autonomia, responsabilidade e compromisso, sendo conscientes dos papéis que desempenham na própria aprendizagem e na sociedade (Seduc/RS, 2024, p. 12).

É válido mencionar que o material apresenta uma nota de rodapé informando que o conteúdo do tópico que retrata o Protagonismo foi extraído de uma publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma associação privada que firmou parceria com o estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Raquel Teixeira, titular da Secretaria de Educação do Estado, essa colaboração visa contribuir para o desenvolvimento do EMTI no Estado (Costa, 2023). Thereza Barreto, diretora pedagógica do ICE, em entrevista concedida ao jornal Zero Hora, expôs que estavam “em fase de planejamento, mas o ICE trabalha com a premissa da replicabilidade. Trabalhamos para transferir o que sabemos para a equipe dentro da Seduc para, quando sairmos, em 2025, ela dê andamento à formação” (Sander, 2023).

A partir desses recortes, evidenciamos a influência direta do ICE na implementação do EMTI no Rio Grande do Sul. Essa atuação, contudo, não constitui um caso isolado. Como destacam Silva, Fávero e Silveira (2023, p. 4), “sobre as relações entre setores públicos e privados na formulação das políticas curriculares no Brasil, o que vemos é que ao longo dos últimos 20 anos vem se estreitando essa relação, com presença cada vez maior dos institutos e fundações ligados ao campo empresarial”.

A relação público-privada com o ICE e os Clubes de Protagonismo no Rio Grande do Sul

O ICE é uma associação privada pernambucana, criada no início dos anos 2000, que já firmou parceria com diversos estados e municípios brasileiras. O Instituto que se propõe a compartilhar com o Estado a responsabilidade pela educação pública idealizou o modelo de educação de tempo integral chamado Escola da Escolha, “desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira” (ICE, 20--).

Nesse modelo, o protagonismo é colocado como um elemento central. Segundo o próprio ICE, “ele se apresenta como Premissa no Modelo de Gestão e Princípio Educativo,

Metodologia de Êxito e Prática Educativa no Modelo Pedagógico” (ICE, 2019, p. 6). Isto também é perceptível nos relatos dos professores entrevistados, os quais compreendem esta centralidade reforçando a “importância de dar voz para o nosso aluno”.

Diante disso, é importante refletirmos sobre qual concepção de protagonismo está sendo promovida por esse modelo. Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262-4263) apontam que o ICE possui a “roupagem de uma função social, mas atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados”. Essa perspectiva é observada no material produzido pelo instituto que trata sobre os Clubes de Protagonismo, voltado para os estudantes. Nele, é posto que a atividade dos clubes pode contribuir “porque nela o Protagonista desenvolve habilidades como autocontrole, organização, otimismo, espírito colaborativo, liderança, capacidade de criar soluções, conviver com as diferenças e muitas outras” (ICE, 2020, p. 3). A análise crítica desse conteúdo, inclusive de imagens utilizadas no material, revela um alinhamento com a racionalidade neoliberal, que enfatiza o empreendedorismo de si, a responsabilização individual e o uso de um vocabulário motivacional típico do universo corporativo:

Figura 1. Fragmento do material chamado Caderno do Protagonista – Clubes de Protagonismo



Fonte: ICE, 2020.

Observamos ainda que alguns entrevistados percebem um direcionamento deste protagonismo juvenil para o desenvolvimento de competências voltadas mais para o mercado de trabalho do que para a formação cidadã dos estudantes:

[Entrevistadora]: E sobre o papel de protagonismo como cidadão? Tu achas que...
[Professor]: Não, não acho que as atividades que a gente aprendeu lá nesse treinamento, entre outras, vão proporcionar isso. [Entrevistadora]: Não é esse protagonismo juvenil. Não é mesmo. (E1D1-CA, 2024).

Eu tenho uma certa preocupação com este protagonismo... Como ele está sendo levado? Como ele está sendo visto, encarado? Que tipo de protagonismo tu quer? Tu pode ser um protagonismo positivo, né? E incentivar o jovem a ser ativo, né? E tu pode também... Pode ter um protagonismo que não é tão produtivo, que é um protagonismo com uma visão de mundo, uma visão ideológica de mundo. Por exemplo, o protagonismo é só fazer empresa pra o cara saber lidar com o mercado, ou saber montar uma empresa, o cara saber montar um negócio? Isso não é protagonismo, na minha opinião. Isso é um protagonismo empresarial, mas não juvenil. Então, eu acho... Eu vejo, assim, que a gente tá dando aula daquilo que a gente não sabe. A gente está ensinando aquilo que não sabe, porque a ideia de protagonismo que se tem oficial hoje é essa do empresarial. E é isso que a gente quer impor numa criança de favela, uma criança de bairro, sabe? É um pouquinho ilusório, sabe? Não é que eles não possam ser empresário, podem! Até devem pensar nisso. Só que se tu for empresário, tu vai trabalhar como empresário, né? Então, esse protagonismo tem que ser mais ligado à questão humana, né? A visão humana de mundo! Desenvolvimento humano, não com o desenvolvimento empresarial, dentro de uma doutrina ideológica. E a ideia é muito isso: vamos trabalhar na questão ideológica, nessa força, essa nova visão de mercado [...] e está muito forte isso. E isso é um problema, com certeza. (E5D1-SCS, 2024).

Constatamos que os entrevistados expressaram preocupação com a forma como o protagonismo juvenil foi abordado nas formações de professores realizadas no início do ano de 2024 e/ou no material formativo, uma vez que essa abordagem parece privilegiar a preparação para o mercado em detrimento de uma concepção mais ampla e emancipatória de educação.

Urger, Bertoldo e Cardoso (2022, p. 1609), ao realizarem uma pesquisa sobre o modelo Escola da Escolha, identificaram que a competência “aprender a aprender” é a mais enfatizada sobre o tema do protagonismo. Assim, os autores concluíram que “o protagonismo juvenil, a partir disso, poderia ser visto como a possibilidade de o jovem ser um sujeito de sua própria aprendizagem, em um processo de formação voltado a si mesmo”. Neste sentido, Moraes, Monteiro e Henrique (2022, p. 10) argumentam que “o sujeito protagonista juvenil, tão defendido nos Cadernos de Formação [do ICE], não é nada mais que o futuro líder de um grupo de pessoas no setor produtivo”.

Essa orientação pode ser observada nos próprios materiais elaborados pelo ICE. No Caderno do Protagonismo, por exemplo, há trechos que revelam uma linguagem gerencial e voltada ao êxito individual: “Talvez não seja fácil encontrar o modelo de gestão ideal para o Clube, mas quando encontrar, esse terá sido um passo muito importante para crescer e ser bem sucedido” (ICE, 2020, p. 7); e “Assim como para a gestão da escola ou de qualquer outra organização, elaborar um PLANO DE AÇÃO para o Clube é fundamental. Esse Plano ajudará o grupo a definir o que querem, onde desejam chegar com o seu Clube, o que, como e quando fazer” (ICE, 2020, p. 8). Esses fragmentos reforçam a lógica gerencial.

Como mencionado anteriormente, o estado do Rio Grande do Sul estabeleceu uma parceria com o ICE, o que tem resultado em uma influência direta desse agente privado na definição dos rumos do EMTI na rede pública estadual. Entre as propostas introduzidas pelo Instituto, destaca-se a criação dos Clubes de Protagonismo, uma atividade inserida nas Práticas e Vivências em Protagonismo¹, que são apresentados como “são uma

¹ De acordo com o Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral, os clubes “são ações concretas e intencionais empreendidas por toda Equipe Escolar, considerando a presença dos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social” (Seduc/RS, 2024, p. 47-48).

excelente oportunidade para que os estudantes trabalhem sua autonomia e capacidade de organização e gestão. São concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes (Seduc/RS, 2024, p. 48).

De acordo com o Guia do EMGTI, os Clubes devem ser constituídos a partir dos interesses dos próprios estudantes, os quais são responsáveis por propor a forma de organização e os objetivos a serem alcançados. Embora possam assumir uma dimensão criativa ou recreativa, os Clubes precisam ser concebidos como espaços de exercício do convívio, da autonomia e da gestão coletiva, orientados por documentos específicos e práticas próprias de gestão. Vale destacar que os Clubes de Protagonismo podem coexistir com o Grêmio Estudantil e não integram formalmente a matriz curricular, ocorrendo em momentos alternativos do dia, como intervalos ou períodos de almoço. Além disso, o envolvimento da equipe escolar é considerado essencial para o funcionamento dessas atividades, sendo atribuído aos educadores o papel de orientar, estimular e colaborar com os estudantes em suas iniciativas (Seduc/RS, 2024).

Ao questionarmos os entrevistados sobre os Clubes de Protagonismo, foi possível identificar que as escolas estão enfrentando alguns desafios e dificuldades em sua implementação, conforme é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 02: desafios e dificuldades para a implementação dos Clubes de Protagonismo

Desafios e dificuldades	Fala dos professores
Horário de realização dos clubes	<p>Eu pensei no primeiro momento que esses clubes, quando foi apresentado no ano passado para nós, a gente tinha ideia de que o clube poderia acontecer no turno da tarde, depois do almoço. Porém, ele não pode ocupar o espaço das [disciplinas] eletivas. Então, para o aluno desempenhar o clube [...] é ou faz meio-dia, no horário do almoço, no entre turnos, ou faz depois do horário das eletivas, seria algo extracurricular. [...] Se os clubes de protagonismo pudessem ocupar o espaço da eletiva em alguns momentos da semana nos ajudaria bastante, mas nós não temos essa possibilidade (E4CAH1-SCS, 2024).</p> <p>E essas oficinas [de protagonismo] têm que ser ministradas pelos próprios alunos. Qual é a ideia do instituto lá [...]? Que essas oficinas aconteçam no horário do almoço, para eles estarem ocupados na hora do almoço. Tá. Só que aqui na escola a gente sempre fala: nem tanto ao céu, nem tanto à terra! Tem coisas que a gente precisa adaptar à nossa realidade. Eles gostam de ficar livres na hora do almoço. Eles ficam nove horas na escola! Essa uma hora que eles ficam ali no almoço, eles gostam de ficar livres (E6D1-SCS, 2024).</p> <p>O que eu gosto, o que eu achei promissor no ensino integral, foram os clubes. Tipo, o clube de música, clube de xadrez, clube de leitura e tal, isso eu achei bem promissor. A gente está começando a fazer aqui na escola o clube de música. E eu quero fazer um clube de xadrez, mas aí os alunos têm ali o período do meio-dia, do intervalo para fazer, [mas] tem professor no intervalo e está descansando, [pois] dá aula o dia todo (E7PFG1-SL, 2024).</p>
Falta de infraestrutura e recursos	<p>E aí a ideia é que os alunos sejam protagonistas, eles mesmos que façam ali e tal. Aí tem que ter estrutura na escola, tem que ter investimentos, [pois] para fazer um clube de música tem que ter instrumentos. A escolas tem que comprar, instrumentos e tal. E parece que não tem essa verba para os clubes, sabe? A gente tem que improvisar, se virar. (E1D1-CA, 2024).</p>

<p>Necessidade de acompanhamento do docente</p>	<p>Clube, sim, mas tenho sempre um professor junto com um clube, senão não funciona direito, mas até eles se acostumam... (E3P1-CA, 2024).</p> <p>Porque eu agora, como mentor, eu iniciei o processo da criação dos clubes de protagonismo na escola. Então os alunos estão interessados em criar clubes de música, clubes de teatro e tal. Então eu comecei a desenvolver essas atividades com eles. No horário do meio-dia ou depois das 4 horas, que é quando eles são liberados. Porque são atividades extracurriculares. Então eles não podem não estar em sala de aula, na disciplina, para fazer as atividades do clube. Ficam sozinhos. Tem a minha orientação, né. Eu estou orientando, principalmente agora de início, para que eles formem os clubes. Mas a ideia é, assim, por exemplo, eles vão almoçar, e aí eles vão ficar lá com uma hora livre. Então naquela uma hora livre eles podem se reunir e fazer as atividades do clube. Mas não é uma atividade, não é uma disciplina, [mas aqui] tem que ter professor junto e acompanhando. Até que eles sabem que isso não vale nota, não vale nada, mas eu disse para eles, é claro que todos os professores observam bem quem está fazendo as atividades, quem está empenhado nos clubes... (E2PM1-CA, 2024).</p>
---	--

Fonte: elaboração dos autores.

Com base nos excertos apresentados das falas dos professores, é possível identificar uma série de tensões e deslocamentos nos sentidos atribuídos ao protagonismo juvenil no cotidiano escolar. As narrativas dos docentes evidenciam, primeiramente, dificuldades logísticas e estruturais na implementação dos Clubes de Protagonismo, sobretudo no que se refere à definição de horários compatíveis com a rotina escolar (em especial o período do almoço), à disponibilidade de infraestrutura e de recursos materiais, bem como à própria lógica de funcionamento da escola de tempo integral. A recorrência à ideia de improvisado, à ausência de investimentos e à sobrecarga dos professores indica que esses clubes, embora concebidos como espaços de protagonismo, acabam sendo realizados em condições precárias e descoladas de um projeto educativo mais amplo e articulado.

Além disso, as falas revelam que os Clubes de Protagonismo são majoritariamente concebidos como atividades extracurriculares de cunho recreativo — como música, xadrez, teatro, leitura —, o que sugere um deslocamento da noção de protagonismo juvenil para práticas de ocupação do tempo livre e desenvolvimento de competências interpessoais despolitizadas, como a autonomia individual e a iniciativa. Esse enquadramento confirma o argumento de que o protagonismo vem sendo capturado por uma racionalidade neoliberal, centrada na responsabilização individual dos estudantes por seu próprio desenvolvimento e em práticas de “autoempreendedorismo juvenil” (Dardot; Laval, 2016), esvaziadas de seu potencial crítico e coletivo.

A própria ideia de protagonismo como um fazer “dos próprios alunos”, como indicado por algumas falas, é tensionada pela necessidade constante de mediação docente, seja para garantir a realização das atividades, seja para manter os estudantes engajados. Embora se afirme a centralidade do aluno, as narrativas apontam que, sem a presença ativa do professor, os clubes tendem a não se efetivar — o que revela a fragilidade da proposta diante de uma realidade escolar que carece de condições materiais e de apoio institucional efetivo.

Outro aspecto importante é o papel do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na formulação e difusão dos Clubes de Protagonismo. Ao se perceber a adesão a esse modelo como condicionada à reprodução de uma proposta externa e

padronizada, pouco adaptada às realidades locais, os professores manifestam críticas veladas à imposição de uma lógica que não dialoga com as demandas concretas dos estudantes nem com os princípios de gestão democrática da escola pública. Tal percepção corrobora a leitura de que há uma crescente influência do setor privado na condução das políticas curriculares, ainda que sob a forma de "parcerias", deslocando o locus da decisão pedagógica do público para o privado.

Em suma, as falas analisadas revelam que os sentidos do protagonismo juvenil nas EMTI estão sendo ressignificados a partir de um modelo tecnocrático e despolitizado de currículo. Longe de promover a emancipação e a participação democrática dos jovens, esse protagonismo se conforma a práticas escolares funcionalizadas para o controle do tempo e da conduta estudantil, adaptando-se aos marcos da gestão por resultados e à lógica do empreendedorismo de si. Dessa forma, o discurso do protagonismo juvenil, ao invés de promover a ação política e coletiva, parece se alinhar cada vez mais a uma política de inação e de reprodução das desigualdades educacionais e sociais.

Constatamos que os desafios e dificuldades surgem devido à falta de respeito pelas particularidades de cada escola, resultado da padronização imposta pelo modelo curricular implementado. Além da carência de infraestrutura e recursos, a principal reclamação de professores e gestores diz respeito ao horário em que essas atividades devem ser realizadas, geralmente durante o intervalo do almoço ou após o término das aulas.

Por outro lado, para enfrentar esses obstáculos, as escolas também buscam alternativas, como ajustar os horários dos clubes. Isso é evidenciado em depoimentos como: "Então, eu acredito que vai dar mais certo nesse formato, de usarem dentro das aulas do Projeto e Vida esse espaço do que usar eles na hora do almoço" (E6D1-SCS, 2024) e "De jogar as oficinas de protagonismo pra dentro de uma disciplina e ainda proporcionar o horário do intervalo" (E5S1-SCS, 2024). Essas alternativas encontradas no campo da prática escolar podem sugerir movimentos de recontextualização das normas e orientações advindas do discurso oficial da política, pois, como podemos compreender, no campo da política educacional "aquilo que as escolas realizam não se configura como uma tradução idêntica do que foi proposto na política oficial, uma vez que, ao longo desse percurso, essa política passa por um processo de compreensão, de adesão, ou negação, e também de ressignificação pelos sujeitos" (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, s.p.).

Considerações Finais

De maneira geral, o discurso em torno do "protagonismo juvenil" tem experimentado, nas últimas décadas, significativos deslocamentos de sentido. Os significados historicamente atribuídos à participação e à autonomia, que outrora acompanharam essa noção – especialmente até meados dos anos 1980 –, estavam profundamente ancorados em experiências coletivas vinculadas aos movimentos sociais e estudantis. No contexto das lutas de resistência às ditaduras militares na América Latina, por exemplo, o protagonismo juvenil era associado à luta pela democratização da sociedade, à emancipação, à promoção da cidadania ativa, à afirmação dos direitos coletivos das juventudes e à ampliação das condições de sua participação nos processos decisórios e de gestão nos espaços sociais e escolares.

Contudo, na contemporaneidade, esse significado político e coletivo vem sendo gradualmente esvaziado, dando lugar a uma nova concepção de protagonismo, que se alinha aos imperativos da formação do sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Trata-se de uma inflexão que desloca o protagonismo juvenil da esfera da ação política emancipatória para práticas voltadas à autorresponsabilização individual, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à preparação para o mercado por meio de um ethos empreendedor. Nessa nova configuração, o protagonismo juvenil deixa de ser instrumento de emancipação coletiva e passa a operar como dispositivo funcional às demandas da racionalidade neoliberal, centrada na competitividade, na flexibilidade e na autogestão.

Esse deslocamento é especialmente visível nas políticas curriculares contemporâneas, como no caso da proposta do Ensino Médio de Tempo Integral, em que a ideia de protagonismo é ressignificada a partir da lógica da pseudo-escolha e da ocupação do tempo livre. A antiga concepção de protagonismo, associada à participação ativa dos jovens em espaços deliberativos — como grêmios, conselhos escolares ou comissões organizativas —, vem sendo substituída por práticas de natureza individualizada e despolitizada, realizadas em horários alternativos ou extracurriculares. Tais práticas, muitas vezes enquadradas como clubes ou projetos, são orientadas mais por objetivos de entretenimento, expressão pessoal ou desenvolvimento de tempos e espaços de caráter recreativo e/ou de estímulo à cultura empreendedora, onde o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação de lideranças parece ser o enfoque. Nesse processo, observa-se um esvaziamento do potencial político do protagonismo, que é deslocado para uma política de inação: uma participação simbólica e performática, desprovida de impacto real na estrutura e nas decisões institucionais, reduzida à recreação e ao preenchimento do tempo livre.

É preciso destacar a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na implementação dos Clubes de Protagonismo. Longe de se limitar a uma função meramente consultiva ou de assessoria técnica, a presença do ICE configura-se como uma intervenção direta na formulação da proposta pedagógica e na definição das diretrizes de implementação das EMTI. Essa participação ativa de uma organização privada em decisões pedagógicas de âmbito público levanta questionamentos importantes sobre a natureza e os limites da parceria entre Estado e setor privado na gestão da educação pública. Embora a execução das ações permaneça sob responsabilidade do Estado, verifica-se uma progressiva transferência da condução político-pedagógica para agentes externos, o que fragiliza os princípios da autonomia escolar e da gestão democrática, e aprofunda o risco de privatização encoberta dos processos educativos.

Ainda assim, é importante reconhecer que, embora as entrevistas com professores evidenciem limitações estruturais, tensões institucionais e contradições nas formas de implementação dos Clubes de Protagonismo, isso não implica negar a possibilidade de existência de práticas relevantes, criativas e significativas no interior das escolas. A realidade educacional é sempre marcada por ambivalências e disputas, e é possível que, mesmo em contextos de forte regulação e padronização, professores, gestores e estudantes encontrem brechas para desenvolver experiências educativas que ampliem os horizontes formativos dos jovens. Há relatos e iniciativas pontuais que demonstram a potência de certos clubes em despertar o interesse dos estudantes, promover vínculos com

a escola e favorecer expressões culturais, artísticas ou de convivência coletiva. Nesse sentido, ainda que o modelo hegemônico tenda à despolitização do protagonismo, não se pode desconsiderar a agência dos sujeitos escolares e sua capacidade de ressignificar e recriar práticas pedagógicas a partir das condições concretas em que atuam.

Em síntese, o que se observa é a hegemonia de um modelo de protagonismo juvenil funcionalizado à lógica neoliberal, que, sob o verniz da inovação e da autonomia estudantil, desmobiliza politicamente os sujeitos escolares e naturaliza a adaptação das juventudes às exigências do presente, em detrimento de projetos coletivos de transformação social. A análise das experiências dos Clubes de Protagonismo nas EMTI do Rio Grande do Sul confirma esse diagnóstico e reforça a necessidade de uma crítica rigorosa às políticas que, sob a aparência de promoção da participação juvenil, produzem a sua contenção e despolitização.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001". Além disso, também deriva de projeto de pesquisa que contou com financiamento do CNPq e da FAPERGS.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 6 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.023, de 04 de outubro de 2018**. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2019.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. *In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias*. 14 ed., Campinas, p. 4261-4274, 2019.

COSTA, Diego da. **Secretaria da Educação inicia formação de professores para implantação do Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 9 maio 2023. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-inicia-formacao-de-professores-para-implantacao-do-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 23 abril 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio 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: 27 mar. 2026.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisele Lobo Baptosta Pereira. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos De Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411–423, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em: 27 mar. 2026.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública**: A desordem neoliberal, a cidadania negada e o futuro da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2009.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico**: Princípios Educativos – Ensino Médio. 2. Ed. Recife, PE: ICE, 2019.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno do Protagonista**. Clubes de Protagonismo – Ensino Médio. Recife: ICE, 2020.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. 20---. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LEÃO, Geraldo. 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: 27 mar. 2026.

LUNGUI, Sofia. Governo do RS ampliou para 205 o número de instituições com Ensino Médio na modalidade. **Portal GZH**, 05/01/2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/01/em-mapa-confira-a-lista-de-escolas-da-rede-estadual-que-ofertam-ensino-em-tempo-integral-clr10aqr0035015psss8h16p.html>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A concepção de formação humana nos Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47313, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.7313>. Acesso em: 27 mar. 2026.

NOGUEIRA, Karyanne Moreira da Silva; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. O currículo integrado no ensino médio técnico do IEMA: uma percepção dos alunos. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i24.61544>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SANDER, Isabella. RS terá consultorias de Ceará e Pernambuco para qualificar o ensino público. **Zero Hora**, Porto Alegre, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/01/rs-tera-consultorias-de-ceara-e-pernambuco-para-qualificar-o-ensino-publico-cldksl5w9008f0157t7dok690.html>. Acesso em: 23 abril 2025.

SEDUC/RS – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral**. Porto Alegre, 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14467>. Acesso em: 27 mar. 2026. Acesso em: 27 mar. 2026.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. e03305069, jan. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais** [online], v.16, e87821, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.87821>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SOUZA, Regina Magalhães. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2009.

SOUZA, José. Governador anuncia ampliação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no RS. **Portal Terra**, 2024. Disponível em:
https://www.terra.com.br/noticias/governador-anuncia-ampliacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-no-rs,66a6028fc9499dbd12253550e68e62d04ln8dtaf.html?utm_source=clipboard
<https://www.terra.com.br/noticias/governador-anuncia-ampliacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-no-rs,66a6028fc9499dbd12253550e68e62d04ln8dtaf.html>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim; REIS, Liliane Rodrigues; PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva. Portarias do Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI): uma revisão das mudanças legislativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, p. 1-20, 2024. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8121>. Acesso em: 27 mar. 2026.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14398, 2023. Disponível em:
<https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14398>. Acesso em: 27 mar. 2026.

UNGER, Lynna Gabriella Silva; BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira; CARDOSO, Livia de Rezende. A Escola da Escolha e suas produções curriculares para a juventude, o futuro e a diferença. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1603-1632, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1603-1632>. Acesso em: 27 mar. 2026.

Recebido em: 27 maio 2025

Aceito em: 26 nov. 2025