

Protagonismo juvenil e ensino médio: uma nova experiência por meio de uma parceria entre uma escola e uma universidade

Youth protagonism and High School: a new experience through a partnership between a school and a university

Kári Lúcia Forneck¹, Lucimara Fiorese², Jane Herber³, Bianca Goergen⁴, Rosilene Inês König⁵, Willian Henrique Hoppe⁶, Mara Betina Forneck⁷

RESUMO: A proposta do Novo Ensino Médio provocou mudanças na concepção da educação no Brasil, entre as quais o olhar para o protagonismo juvenil. Nesse sentido, este artigo busca analisar as interlocuções de professores e alunos a respeito do protagonismo juvenil no Ensino Médio (EM). Para isso, a metodologia de abordagem descritiva consistiu na realização de grupos de discussões com professores e alunos do 1º ano do EM de uma escola privada que estabeleceu parceria com uma universidade, para a constituição de uma nova matriz curricular. Por meio da Análise Textual Discursiva, emergiram três categorias de análise. Na categoria *A parceria escola-universidade como oportunidade*, evidenciou-se que a implantação do EM pela integração entre as instituições foi além da simples reformulação curricular, promovendo o amadurecimento da identidade das juventudes e fortalecendo a interlocução entre professores e alunos. Na categoria *A constituição da identidade das juventudes pela interação*, verificou-se que, apesar dos desafios, a experiência oportunizou espaços para a participação dos estudantes, para que os jovens pudessem construir suas próprias identidades e formas de conceber o mundo. Já na categoria *A organização curricular para a autonomia*, evidenciou-se que a concepção curricular transversal constituiu-se elemento transformador, resultando em experiências mais dinâmicas, engajadoras e voltadas para a autonomia. Concluiu-se que, embora os processos de implantação possam ser desafiadores, a experiência criou espaços para reflexões sobre o protagonismo juvenil na construção de uma

¹ Universidade do Vale do Taquari, Doutora em Letras, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, <https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>. E-mail: kari@univates.br

² Universidade do Vale do Taquari, Mestra em Ensino, <https://orcid.org/0000-0002-2219-5326>. E-mail: lucimara@universo.univates.br

³ Universidade do Vale do Taquari, Doutora em Educação em Ciências, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, <https://orcid.org/0000-0002-8348-5300>. E-mail: jane.herber@univates.br.

⁴ Universidade do Vale do Taquari, Graduada em Psicologia, Bolsista de Iniciação Científica - FAPERGS, <https://orcid.org/0009-0003-0849-1182>. E-mail: bianca.goergen@universo.univates.br

⁵ Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, Mestra em Ensino de Ciências Exatas, vice-diretora da Unidade de Ensino Médio do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, <https://orcid.org/0000-0003-1767-3669>. E-mail: rosilene.coord@gustavoadolfo.com.br

⁶ Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, Mestre em Ambiente e Desenvolvimento, Professor e Coordenador Pedagógico da Unidade de Ensino Médio no Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, <https://orcid.org/0000-0002-5664-6834>. E-mail: willian.coord@gustavoadolfo.com.br

⁷ Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, Mestra em Ensino de História, Professora e Coordenadora Pedagógica da Unidade de Ensino Fundamental no Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo. E-mail: <https://orcid.org/0000-0003-4843-7570>, mara.coord@gustavoadolfo.com.br

Agradecimento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pela concessão de bolsa de iniciação científica.

sociedade mais participativa, dialógica e democrática, tornando os jovens protagonistas conscientes de suas trajetórias de vida.

PALAVRAS-CHAVE: protagonismo juvenil; Ensino Médio; currículo transversal.

ABSTRACT: The New High School proposal provoked changes in the conception of education in Brazil, including the focus on youth protagonism. In this sense, this article seeks to analyze the interlocution between teachers and students regarding youth protagonism in High School (HS). To achieve this, the descriptive approach methodology consisted on the realization of discussion groups with teachers and 1st year HS students from a private school that established a partnership with a university, to create a new curricular matrix. Through Discursive Textual Analysis, three categories of analysis emerged. In the category *School-university partnership as an opportunity*, it was evident that the implementation of HS through integration between institutions went beyond simple curricular reformulation, promoting the maturation of youth identity and strengthening dialogue between teachers and students. In the category *The constitution of youth identity through interaction*, it was found that, despite the challenges, the experience provided opportunities for student participation, so that young people could construct their own identities and ways of conceiving the world. In the category *Curricular organization for autonomy*, it was evident that the transversal curricular conception constituted a transformative element, resulting in more dynamic, engaging and autonomy-oriented experiences. It was concluded that, although the implementation processes can be challenging, the experience created spaces for reflections on youth leadership in the construction of a more participatory, dialogical and democratic society, making young protagonists aware of their life trajectories.

KEYWORDS: youth protagonism; High School; transversal curriculum.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que versa sobre o Novo Ensino Médio, considera que a política educacional deve ofertar itinerários formativos que atendam ao interesse dos alunos, permitindo que os jovens se identifiquem como atores principais nos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se, assim, como protagonistas na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017). Considerando o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, o protagonismo juvenil é um direito essencial que proporciona um espaço para a autodescoberta e a experimentação social. Na proposta do Novo Ensino Médio⁸, intenciona-se, em linhas gerais, desenvolver o protagonismo juvenil, a partir do qual os jovens possam assumir o controle de sua jornada de aprendizado pela escolha da trajetória educacional⁹. No entanto, como apontam Anjos *et*

⁸ Neste artigo não serão discutidos os dilemas da política do Novo Ensino Médio, por não ser esse o objetivo deste estudo. Esse tipo de discussão já aconteceu em outra publicação, cuja leitura sugerimos para aprofundar o debate: Fiorese e Forneck (2023).

⁹ Costa e Vieira (2006) e Habowski e Leite (2020) pontuam que o protagonismo juvenil acontece quando os jovens participam ativamente da construção da vida escolar e possuem autonomia, autoconfiança e autodeterminação. Para isso, mais que mera escolha, é preciso espaços de escuta e do adulto como ponto de referência e de partida para as decisões dos jovens.

al. (2021), a mera opção de escolha não consolida o protagonismo, pois é preciso que o estudante construa sua identidade imbricada na autoconfiança, autodeterminação e autonomia.

É consenso no âmbito acadêmico que a realidade que se apresenta nas escolas resulta em experiências pedagógicas muito distintas acerca das juventudes e do protagonismo juvenil¹⁰. Por isso, olhar para as discrepâncias e consonâncias dessas temáticas sob a perspectiva de professores e alunos que se encontram no ambiente da sala de aula pode oportunizar ainda outras compreensões sobre os jovens nesse lugar - a escola. Partindo dessa provocação, a questão norteadora deste artigo é: O que falam os professores e os alunos do Novo Ensino Médio sobre o protagonismo juvenil, considerando a proposta de uma matriz curricular concretizada a partir da parceria entre escola e universidade?

Dado esse complexo cenário, este estudo objetiva analisar as interlocuções de professores e alunos a respeito do protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio, a partir de suas percepções sobre uma proposta de matriz curricular para o Ensino Médio, concretizada por meio de uma parceria firmada entre uma escola privada e uma universidade comunitária. Importante destacar que essa matriz curricular foi desenvolvida considerando as demandas da contemporaneidade, no que se refere a uma formação mais ampla, permeada, por exemplo, por componentes curriculares integrados nos quais os objetos do conhecimento são abordados por meio de projetos igualmente integrados¹¹.

Para concretizar esse objetivo, entendeu-se que ouvir professores e alunos a respeito de suas experiências e percepções acerca do protagonismo juvenil é relevante para compreender a influência da proposta curricular no amadurecimento das identidades juvenis, para conhecer as experiências criadas nos espaços escolares, para identificar as mudanças no comportamento dos jovens estimulados pela relação professor-aluno e para entender as transformações que podem acontecer a partir da concepção da transversalidade.

Tendo esse propósito em vista, esta pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, foi realizada por intermédio de grupos de discussão que geraram materiais analisados por meio de Análise Textual Discursiva (que se detalha na próxima seção). A partir dessas análises, evidenciou-se o papel assertivo da parceria escola-universidade na transformação da formação das juventudes nessa escola, ao ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem que se norteiam pela

¹⁰ A própria definição de *protagonismo juvenil* foi debatida sob o viés das racionalidades neoliberais, num estudo proposto por Silva (2023), cuja leitura recomendamos. Considerando os debates suscitados nesse estudo e na intenção de propor um caminho outro ao que o autor chamou de “eterna reinvenção de si em busca da autenticidade” (SILVA, 2023, p. 16), no presente estudo, assumimos o entendimento de protagonismo juvenil que se constitui pela e na interação que emerge de um currículo transversal, tal como propusemos na interface escola-universidade.

¹¹ Um artigo com o detalhamento da proposta da parceria escola-universidade foi construído e está submetido em revista; por isso, neste estudo não serão aprofundados esses processos.

transversalidade e pelo respeito à identidade das juventudes, pela concretização de oportunidades de interação no ambiente escolar e da discussão sobre a autonomia, pilares esses que podem evidenciar a condição da emergência do protagonismo juvenil no contexto educacional.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste artigo apresenta-se um estudo de natureza qualitativa com abordagem descritiva, realizado com professores e alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Centro de Educação Básica Gustavo Adolfo, uma instituição de ensino da rede privada de educação, que estabeleceu um convênio com a Universidade do Vale do Taquari - Univates, a fim de concretizar uma proposta curricular que atendesse às premissas legais da Resolução do Novo Ensino Médio, mas que, além disso, desse conta das demandas da educação para as juventudes na contemporaneidade, aproveitando a expertise de ambas as instituições.

O estudo foi desenvolvido a partir de grupos de discussão, método de produção de dados em que acontece um intercambiamento de argumentos a partir de uma conversa com os envolvidos, visando análise e compreensão de determinadas situações. Os grupos de discussão permitem apresentar, defender, construir e desconstruir ideias naturalmente, pela interação entre os participantes, chegando a opiniões comuns (MOLINA; MOLINA NETO, 2012; SANTOS, 2009).

O primeiro grupo de discussão (que ocorreu em março de 2022) envolveu os docentes do 1º Ano da Unidade de Ensino Médio Gustavo Adolfo - campus Univates, durante uma reunião pedagógica, com a presença de 14 docentes. O segundo grupo (que ocorreu em dezembro de 2022) foi realizado em um momento de encontro de encerramento do ano letivo, em uma quinta-feira à tarde com a presença de 11 docentes. Também realizou-se um encontro com alunos voluntários da mesma instituição, no mês de dezembro, no período da manhã, que contou com a participação de 09 discentes. Os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os responsáveis pelos discentes assinaram o TCLE e os alunos, o Termo de Assentimento. Para garantir o sigilo e anonimato dos sujeitos da pesquisa, os docentes foram identificados com Professor 1, Professor 2 e assim sucessivamente; já os discentes foram identificados como Aluno 1, Aluno 2 e assim sucessivamente. Previamente, foram estruturadas questões norteadoras para cada situação, compondo um cenário de três grupos de questões: professores-março, professores-dezembro e alunos-dezembro, oportunizando aos grupos reflexões por meio de participação espontânea sobre a temática do protagonismo juvenil no Ensino Médio. Em cada momento dos grupos de discussão, foram realizadas gravações, utilizando-se dois notebooks. Após as gravações, os áudios foram transcritos em três documentos para análise.

A análise dos dados produzidos foi realizada por meio de Análise Textual Discursiva, que se constitui, conforme Moraes e Galliazi (2016, p. 33-34), pela desmontagem dos textos, pelo estabelecimento de relações e pela captação do novo emergente. Além disso, o ciclo de análise permite a emergência das compreensões que se configuram em categorias de análise. Nesse contexto, os dados foram lidos, organizados, analisados, desmontados e categorizados; após, foram inferidas as análises e interpretados os resultados. Dos dados produzidos, emergiram três categorias, a saber: (1) A parceria escola-universidades como oportunidade, (2) A constituição da identidade das juventudes pela interação, (3) A organização curricular para a autonomia.

A seguir, apresentam-se as categorias emergentes e as reflexões decorrentes das análises.

A PARCERIA ESCOLA-UNIVERSIDADE COMO OPORTUNIDADE

O Novo Ensino Médio entrou em vigor com a promulgação da Lei 13.415/2017, sendo anunciado pelo governo como uma proposta que rompe alguns paradigmas, especialmente envolvendo o poder de escolha dos alunos, como se percebem nas propagandas veiculadas na TV aberta¹². Diferentemente das escolas públicas¹³, que tiveram que compor suas propostas seguindo as premissas elaboradas pelas secretarias estaduais de educação e considerando os limites estruturais e de recursos humanos, as escolas privadas puderam nortear suas propostas de maneira um pouco mais autônoma, obviamente, observando-se as diretrizes federais e estaduais que guiam essa etapa da educação. Nesse sentido, percebeu-se que na escola em análise o processo de implantação foi diferenciado:

É, a gente ouviu muito falar sobre, mas eu acho que eles reforçaram [...]. Porque eu acredito que o novo ensino médio do XX seja um dos mais diferentes [ênfase], aqui na região, pelo menos, pelas ideias, pelos trabalhos, pela integração com a universidade [ênfase]. Então, a supervisora, os diretores do XX, eles enfatizaram muito que seria uma coisa diferente, e já estavam preparando que nem a [nome da colega] falou, desde muitas palestras e reuniões, enfim, ao longo do nono ano. Mas na TV a gente ouviu falar, só que um pouco mais, sei lá... geral, digamos assim, pra nós foi um pouco mais direcionado. [...] Eu acho também que algumas coisas novas no Ensino Médio do XX, e eu acredito que a preparação da instituição, com a gente foi importante e coisas boas, sei lá, da secretaria, toda a ajuda que eles deram pra nós foi um ensinamento, todas as palestras [alegria] foi muito importante pra gente entender realmente o que está acontecendo. Porque as palestras, por exemplo, que a [professora] dava, muitas vezes, tem muita informação, que a gente pensa: “Meu Deus, como a gente vai fazer?!” e a gente vê que na prática precisou muito desse apoio deles e da explicação. Então, eu acho que essa preparação, vinda da direção, também foi muito importante pra gente. Senão a gente estaria meio perdido, eu acredito (Aluno 2).

¹² Exemplo de vídeo veiculado pelo MEC sobre o Novo Ensino Médio: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>.

¹³ A respeito das interlocuções sobre protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio em escolas públicas, sugere-se a leitura da dissertação de Fiorese (2023).

Eu analiso em relação aos meus amigos de outras escolas e eu vejo que a ideia de ensino daqui é um pouco diferente [ênfase]... Primeiramente, pelo fato da gente estar integrado na universidade e poder utilizar esse espaço, por exemplo, do complexo ou dos laboratórios, o que já nos proporciona uma aula muito mais dinâmica. E poder fazer parte dos cursos técnicos, como a [nome da colega] mesmo falou, a gente já tem uma integração maior, a gente já consegue ter uma visão um pouco mais certa do que a gente quer para o nosso futuro. Então, eu vejo como uma das melhores decisões da minha vida [alegria], ter vindo pra cá. Porque, além da integração entre os alunos, que nem a [nome da colega] falou, [...] E a gente também tem bastante essa questão de palestras, por exemplo, com o pessoal do Sicredi, ou com pessoas da própria universidade, já com essa visão pro futuro. Então, não é uma coisa que deixaram: “vamos decorar as coisas, que vocês vão aprender no ensino médio e depois tu te vira”, é uma coisa mais voltada para o que é que tu quer seguir e como vai ser a tua vida, é uma preparação mais pro teu futuro (Aluno 1).

Percebeu-se nas interlocuções dos alunos que se concretiza uma ideia de educação inventiva no momento em que a escola e a universidade se unem em busca de um olhar que ultrapasse a práxis de uma episteme arraigada ao ambiente escolar, em especial na educação para as juventudes. Ainda, mesmo que houvesse uma sensação de empoderamento por parte dos estudantes, o processo inicial desencadeou dúvidas e medos, que acompanham o percurso formativo. Apesar disso, na percepção desses mesmos estudantes, no decorrer da implantação da proposta, imprimiu-se tranquilidade, de modo a concretizar a parceria entre escola e universidade, como se percebe nas falas:

Eu estudo no XX desde bem pequenininha, tipo, toda minha vida praticamente. E no ensino médio era uma ideia muito assustadora [ênfase], porque até então a gente conciliar a vida pessoal com escola, os trabalhos e os cursos técnicos não ia ser tão fácil, e tanto quanto nas palestras estava todo mundo meio apavorado, no início, porque ninguém ia saber o que fazer. Mas esse ano, então com a prática, então, do ensino médio, ainda mais na [universidade], foi tudo muito mais tranquilo, porque a gente pode aprender a conviver, por exemplo, com os universitários, com os funcionários, tudo, e foi tudo bem legal [risos] (Aluno 11).
Eu acho que como ponto principal é a gente estar dentro da universidade [ênfase], porque é poucas escolas de ensino médio que se adequaram a isso de colocar o aluno dentro de uma universidade. O que capacitou ainda mais na questão da gente fazer as trilhas, todo o resto que vai ter, tipo, também dos cursos técnicos, que talvez em escola pública não seja totalmente assim (Aluno 7).
[...] Estando dentro da universidade a gente também já tem maior autonomia [ênfase], [...] E também ter acesso à toda estrutura da universidade [ênfase] dá uma base muito melhor e faz com que a gente tenha convivências e experiências com pessoas que no nosso futuro vão ser muito importantes (Aluno 2).

O trabalho desenvolvido na parceria escola-universidade quebra paradigmas, provoca inquietações, constrói novas vivências e experiências. Nesse viés, inúmeros estudos, como de Macedo *et al.* (2021), Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), Santana e Barbosa (2019), Souza Neto, Borges e Ayoub (2021), Silva e Machado (2020) e Veiga *et al.* (2019), ilustram exemplos da

potência desse tipo de parceria, envolvendo, entretanto, outras temáticas, como estágios de licenciandos e formação inicial e continuada de professores. Não se encontram, porém, evidências de estudos que revelem um trabalho conjunto de universidades e escolas na organização de uma matriz curricular voltada às necessidades da contemporaneidade, envolvendo professores e alunos, em que os espaços e as saberes da universidade são demandados para a concretização dos processos de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo, não se encontram estudos em que se concretizam, como se dá no contexto em questão, movimentos de formação continuada dos professores da escola, além do apoio pedagógico da universidade, de um lado e, de outro, a concretização de movimentos de investigação sobre o fazer pedagógico por parte de pesquisadores da universidade em parceria com os docentes da escola. Nesse sentido, Nóvoa (2019; 2022) ressalta que é preciso refundar a escola por meio da construção de uma casa comum com a universidade, em que se reconheça o ambiente da escola e da universidade como espaços da formação profissional docente.

Os alunos também pontuam a maneira diferente com que a escola se comprometeu com a educação que iria ofertar aos alunos. Nota-se, portanto, que essa postura diverge do viés negativo que se encontra em alguns estudos envolvendo a educação brasileira (Fiorese; Forneck, 2023), a partir dos quais ficam explícitos problemas de estrutura, de recursos humanos, de materiais de apoio às aulas, entre outros:

[...] eu vim pro Gustavo Adolfo (GA) no nono ano e eu procurei várias escolas para me matricular. E o GA foi a única que mostrou interesse no novo ensino médio e viu como lado bom [ênfase], não como um lado ruim, então eu acho que isso foi muito importante. [...] Tipo, eles vinham com... nas outras escolas eles viam com problemas, digamos, que ia ser muito difícil, que os alunos não iam se adaptar. E já no GA eles vieram falando que eles iam conseguir fazer isso [ênfase], e tipo, realmente conseguiram (Aluno 10).

Olha, o ensino médio do GA, eu acho que não é assim, tão comum, principalmente por essa questão muito da universidade e tal, de estar aqui pra aprender, enfim. Mas eu considero que, eu achava que o nosso ensino médio era terror [ênfase]. Não sei porquê, mas tinha essa visão, assim, estereotipada do ensino médio, quando a gente chega aqui, a gente vê que não é nada disso. E pelo contrário, isso, imagina, o GA quer ser uma das melhores experiências da vida e eu estudo lá há 15 anos no GA e eu acho que essa ideia toda de mudança [ênfase], que... é, de mudança é muito importante, né? Para todo mundo, não só para os alunos, como para os professores, coordenadores, direção, enfim (Aluno 6).

Percebeu-se que a construção de uma escola que transcenda o maniqueísmo e a polarização que uma imposição legal sempre faz emergir, dadas as complexas dificuldades e singularidades das escolas, deve iniciar pela liberdade, pelo olhar diferente, pela ação de mudança e pelo trabalho conjunto e colaborativo entre escola e universidade. Esse é um paradigma que poderia de alguma forma começar a ser ultrapassado na educação brasileira, a fim de culminar em processos de ensino e de aprendizagem positivos. Nóvoa e Alvim (2020, p. 13) argumentam que “a construção deste

novo contrato social centrado na educação, que implica a existência de participação e deliberação democrática, é essencial para repensar o modelo escolar” e é nesse lugar que o trabalho conjunto entre escola-universidade resultou nessa proposta diferenciada no Ensino Médio.

Nessa nova realidade escolar, potencializa-se uma construção do indivíduo, não só como um mero aprendiz, mas também como um sujeito detentor de conhecimentos e experiências prévias. Assim, é responsabilidade da escola fornecer as oportunidades necessárias para que esse estudante desenvolva melhor essas habilidades. Na proposta de Ensino Médio, essa premissa pode ser notada na vivência nos cursos técnicos¹⁴, a partir das quais os próprios alunos podem experimentar suas afinidades pessoais para potencializar seu ensino e construir seu futuro.

Bom se a gente tiver que ver a oportunidade que a gente tem agora, de fazer os cursos técnicos e já se preparar desde o primeiro do médio pra saber o que eu ia querer ou não seguir depois da escola ia ser bem mais fácil. Porque agora eles vão estar... nas escolhas deles... tipo, eu vou conseguir (Aluno 11).

Eu ouvi bastante gente do terceiro também falando que não sabia que caminho seguir, não porque eles não tinham uma base da escola, mas porque eles não tiveram as mesmas oportunidades que nós. Eu acredito que se eles tivessem tido, eles saberiam, mais ou menos, que caminho seguir (Aluno 6).

Que nem a gente tem, por exemplo, a escolha do curso técnico [ênfase], onde a escola disponibilizou os cursos técnicos pra gente em parceria com a universidade. [...] A partir daí a gente já toma a escolha e começa então a fazer um período do próprio curso técnico, a gente já tem uma escolha [ênfase] e uma autonomia a partir daí, aí se num semestre eu ver que não é isso que eu quero, no outro eu troco [ênfase] (Aluno 1).

Essa parceria escola-universidade permite que os alunos se aproximem de vivências, não somente com cursos técnicos, mas com perspectivas que envolvem a participação em diversas ações, projetos e programas da escola e da universidade, que envolvem desde palestras até a inserção em ambientes de pesquisa científica social. Como se pode evidenciar, essa experimentação perpassa pela diversidade de oportunidades e pode oportunizar a construção do protagonismo desses jovens estudantes, já que eles se sentem parte integrante da proposta e construtores de seus caminhos como conhecimentos para a vida toda.

É bem diferente do que eu já passei em toda a minha vida... muitas experiências boas [ênfase], muitas boas... Algo que, com certeza, é um caminho, que tu vai traçando, e vai escolhendo a direção, eles vão te guiando, né? Para o caminho que tu quer seguir. Então, tu mesmo descobre [ênfase] o caminho que tu segue... que tu quer seguir pra tua vida e eles te guiam, mostram... (Aluno 4).

¹⁴ Uma das experiências oportunizadas na proposta de Ensino Médio aqui apresentada é a vivência em um dos cursos técnicos profissionalizantes ofertados pela Universidade: os estudantes podem escolher um componente curricular de acordo com seus interesses pessoais. A matrícula é efetuada e, durante um semestre, o estudante acompanha as aulas do componente curricular escolhido, a fim de ampliar seus horizontes de aprendizagem e de escolha profissional.

Anjos *et al.* (2014) esclarecem que, numa concepção pedagógica, o protagonismo juvenil perpassa por uma educação emancipadora e democrática da vida escolar, envolvendo a participação construtora dos jovens sobre o mundo, a comunidade e a sua identidade. É, portanto, também papel da escola capacitar o sujeito a tomar decisões autônomas, aproveitando a emancipação oferecida. Isso envolve tomar posição em situações-problema reais dentro da escola e participar ativamente na resolução desses problemas, não apenas como observadores, mas como contribuintes ativos para a solução (COSTA, 2001). Evidencia-se que os próprios alunos se percebem como protagonistas

[...] cheguei aqui e percebi algumas mudanças, na questão da aprendizagem, o aluno como protagonista [ênfase], isso praticamente continua e só foi se reforçando ao longo do Ensino Médio, mas a ideia em si não mudou muita coisa, desde o nono ano pra cá (Aluno 1).

[...] aluno ser o protagonista e a escola iria apresentar algo novo, que seria essa questão da aprendizagem junto aos alunos da Univates, como os cursos técnicos e... Eles avisaram isso, que a gente ia ter aula com as pessoas da universidade, e as aulas igual... (Aluno 2).

A proposta deste Ensino Médio a partir da parceria escola-universidade contribui para a construção de um repertório para o amadurecimento natural e uma consciência crítica social e cidadã, desenvolvendo a aproximação dos alunos com sua realidade e seu futuro, como evidencia o Professor 1: “*Na minha opinião, sempre tem o amadurecimento natural, mas eu acho que teve, sim, uma boa contribuição da sistemática do Novo Ensino Médio*” e o Professor 6:

[...] eu acho que com o avançar também da imersão deles nos cursos técnicos, a chave foi virando, e eles foram se dando conta que, o investimento que a gente faz ali com eles, às vezes de uma produção um pouco mais densa, de cobrar, de exemplificar algumas coisas, de tomar conceitos, eles foram se dando conta que a realidade que vem no futuro está muito próxima a isso. [...] Eu acho que cada vez mais, esses posicionamentos estão aflorando e tão ficando repletos de repertório, de conteúdo, e essas vivências que eles têm num curso técnico, em casa trabalhando, esses discursos vão aparecendo nas falas deles. [...]

Por meio da inserção dos alunos em ambientes educacionais diversos, pode-se desenvolver a consciência crítica e emancipatória que permite a autonomia que respalda o protagonismo juvenil. Além disso, essa proposta oportuniza aos alunos contextos de escuta de maneira mais efetiva, a ponto de os alunos começarem a se perceber pertencentes ao processo educacional. Dessa forma, percebeu-se que o processo de escuta na escola é crucial para que o protagonismo juvenil seja de fato integrado ao Ensino Médio. Entretanto, esse processo deve ir além de simplesmente ouvir, passando para ações concretas. E, considerando a fala do Aluno 1, entende-se que a parceria universidade-escola já permite que caminhos de escuta dos alunos sejam possíveis e experienciados de maneira mais natural e construtiva para todos, permitindo que a educação atravessasse as entidades:

[...] vocês estão aqui hoje nos ouvindo, querendo saber o que é que a gente acha do Novo Ensino Médio, a gente também teve uma conversa com a [coordenadora] sobre o Ensino Médio, em relação aos professores, como está em relação à nossa vida e em relação à universidade. [...] Eu acho que sim, a gente é ouvido, porém a gente poderia pegar mais essa parte... desse lado... é um sinal que a gente acaba vendo no Novo Ensino Médio, como é que a gente está se portando em relação ao trabalho, essas coisas, a gente vê mais na questão do futuro e não tanto no emocional [ênfase]. Então eu acho que a gente é ouvido sim, mas poderia puxar mais pra uma parte do emocional, de como os alunos estão se sentindo em relação às coisas (Aluno 1).

Percebeu-se que estão sendo oportunizados contextos de ensino e de aprendizagem em que o protagonismo juvenil possa ser experienciado pelos estudantes, por meio da implantação de uma concepção de Ensino Médio mais dialógica, de modo que alunos e professores percebam essa concepção. Assim, a escola e a universidade podem apoiar esse caminhar construtivo para se efetivar o protagonismo juvenil no âmbito da educação básica.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DAS JUVENTUDES PELA INTERAÇÃO

A respeito da proposta do Novo Ensino Médio, também é fundamental uma compreensão sobre o processo de socialização do jovem aluno. Dayrell e Carrano (2014, p. 112) entendem que há juventudes, no sentido plural, uma vez que os contextos socioculturais em que esses jovens se inserem imprimem modos de ser diversos e múltiplos. Além disso, os autores evidenciam que o reconhecimento do professor a respeito dessa multiplicidade de modos de ser de seus alunos facilita no processo de aproximação, oportunizando a reelaboração de práticas, valores, normas e visões de mundo, que podem potencializar o ensino e a aprendizagem. Assim, ambos os atores da sala de aula crescem e aprendem com os cenários que se concretizam no ambiente escolar.

Na proposta de Ensino Médio em análise, evidenciou-se que foram concretizados momentos de aprendizagem em que os alunos puderam se expor de maneira mais contundente. Mas essa não foi uma experiência fácil, como se viu pelos relatos dos professores:

Uma coisa que me chamou atenção desde o início, pensando, principalmente na primeira apresentação do estúdio, [...], que a gente colocou os alunos lá na frente para apresentarem e, assim, não foi caótico, mas teve muito choro, teve muita coisa. [...] a necessidade de se comunicar. Eles estão falando [ênfase], necessariamente falando, [...]. Mesmo com dificuldades e ali a gente, também, observa quais são essas dificuldades de se comunicar, quais são as dificuldades de se posicionar, de trazer as respostas daquilo que as propostas são abertas para eles, de como isso volta. É bem visível isso, o medo [apreensão] que eles têm de se posicionar, o medo como um desafio a ser vencido, o medo de falar, o medo de propor e de responder também. Então, isso está assim, está vindo como um cenário... O momento de se comunicar, as dificuldades em comunicar, a grande possibilidade que eles têm de se integrar (Professor 4).

Ainda que essa cena possa desencadear, nas palavras dos professores, uma experiência de “sofrimento”, há também aprendizagens importantes acontecendo, afinal os jovens estão em processo de se conhecer e criar trajetórias de experiências para a vida. Entende-se que o processo de autoconhecimento envolve fragilidades que podem exprimir medos e angústias; porém, sabe-se que a descoberta de si é muito importante para cada indivíduo.

Assim, reitera-se a importância de ouvir os jovens, afinal, na mesma medida que os jovens foram provocados a se posicionarem e construir suas comunicações, percebeu-se que a evolução desse cenário proporciona a desmistificação de estereótipos nos próprios jovens. No percurso desse processo, os estudantes passam a querer ser ouvidos e os professores percebem que é preciso dar-lhes voz, como relata o Professor 6: “*E nesse andar de carruagem também, o diálogo com as turmas faz com que a gente também dê voz pra eles [ênfase]*”. É importante perceber que os professores desmistificam a percepção sobre as juventudes a partir do momento que se abrem ao diálogo, e essa abertura transforma tanto o docente como o aluno.

Os jovens, por sua vez, percebem que são valorizados ao serem ouvidos e reconhecem que essa escuta pode abrandar as incertezas que rondam essa fase da vida humana:

Eu acho que ser ouvido é algo importante que a gente tem. [...] Ser ouvido, é, principalmente agora, aproveitar muito as oportunidades que a gente tem, por exemplo, a gente teve uma proposta ontem de ter uma conversa e na nossa turma, a gente decidiu vir pra participar. Então é uma oportunidade que a gente tem de mostrar nossa opinião, então, a gente também não vai sair falando, diariamente para coordenação, “a gente acha isso, isso e isso”, que tem várias coisas pra melhorar, mas eu acredito que, entrar em um consenso e aproveitar as oportunidades que a gente tem pra dar nossa opinião, como hoje, e outros momentos que a gente teve é importante. Então, eu acho que muitos alunos falam “aí, a gente tem que ter tempo pra falar nossa visão, porque eles não nos escutam”, mas daí quando tem as oportunidades, não abraçam elas, então, eu acho que isso é uma das coisas importantes que a gente teve também (Aluno 2).

Mais do que a simples relação de ouvir e ser ouvido, percebeu-se que esses estudantes querem participar. Nesse viés, Dayrell e Carrano (2014) pontuam que falar em comunicação envolve criar espaços e tempos que permitam o exercício da participação democrática em contextos públicos, como na escola. Os autores apresentam a participação com uma conotação ampla e diversa, mas enfatizam que a “formação para a cidadania exige que tratemos da relação da juventude e participação com a escola” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121). Nesse sentido, percebeu-se que a escola é um lugar que possibilita essa formação cidadã no momento em que oportuniza aos alunos meios de se comunicarem e de expressarem suas concepções de vida e de

mundo. E esse processo, mesmo que sofrido, como sugerem os professores, resulta em crescimento, evolução e protagonismo.

E durante o ano, a gente conseguiu perceber essa evolução por parte dos alunos. A postura lá na frente, usando o microfone, pessoas que não conseguiam falar e que, agora vão, ainda não com aquela tranquilidade, mas que conseguem. Isso foi uma das coisas que me chamou bastante atenção (Professor 4).

[...] mas foi uma das meninas do Primeiro Ano A, lá. Gente como ela era no começo... tu vê lá no começo do ano, que chorava no começo, agora não, estava lá na frente e vamos lá e isso não aconteceu assim [estalo de dedos]. Cada vez era uma tremidinha, e agora não, agora ficou tudo bem. Eu acho que eles passaram por um mesmo crescimento, assim, e eles sentiram esse mesmo crescimento (Professor 2).

A concepção de um aluno participativo implica desenvolver seu protagonismo, permeado por uma experiência ativa nas decisões educativas e formativas, o que pode ser um movimento decisivo na vida dos jovens (DAYRELL; CARRANO, 2014). Ainda, os jovens têm a capacidade e o poder de abraçar propostas que os desafiam, permitindo a construção de “diferentes modos de vivenciar a juventude” em um processo de “descobrimento” e “descortinamento” das possibilidades de sua vida, desde a afetiva até a profissional (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112). Ao encorajar os alunos nos processos de comunicação e interação, percebeu-se que o processo transforma e forma a identidade das juventudes, como revelam os professores:

[...] é o modo dele se colocar como aluno, ir lá na frente e apresentar, a gente faz isso. Que bom, é aula invertida, muitas vezes. Então eu acho que ele se apropriou dessa linha que todas as áreas seguiram, e ele adquiriu isso, ele adquiriu. E se coloca assim, agora, um aluno que argumenta, que crítica [ênfase], que abraça aquela proposta de apresentação, de ser autônomo, num geral (Professor 7).

[...] no momento em que nós tivemos o atêlie científico com as apresentações dos trabalhos realizados. Os terceiros apresentaram, ok. E aí depois começaram os alunos do primeiro ano a apresentar. Quando eles terminaram, o pessoal do terceiro ano estava de boca aberta: “sério que vocês são do primeiro ano?”. Porque eles ficaram impressionados com eles, a forma de apresentar, a liberdade, o conhecimento, aquela não necessidade de ler tudo que está no slide, mas o domínio do conteúdo, o estar tranquilo para ir passando as informações (Professor 8).

A partir de vivências que desenvolvam a autonomia, o aluno amplia sua criticidade e amadurece sua percepção de si. E os próprios alunos envolvidos no processo também percebem sua evolução e a importância de se ouvirem as juventudes, criando caminhos para que o protagonismo juvenil perpassa a educação e construa alicerces sólidos para a identidade desses jovens como cidadãos do mundo. O Aluno 1 revelou que o ato de se expressar o torna mais seguro diante das situações e, com o tempo, o deixa confortável:

Então já põe numa postura, onde tu tem que aprender a te portar em frente as outras situações, talvez se a gente não tivesse essas aulas, onde eu tenho que aprender a lidar comigo mesma em relação aos outros, eu não conseguiria vir aqui na frente e falar o que eu penso ou expressar as minhas opiniões, enfim.

A instituição escolar é espaço privilegiado de promoção de relações institucionais democráticas que oportunizam aos jovens condições de questionar, socializar e se relacionar (CORTI, 2014; KRAWCZYK, 2014). Nesse sentido, o movimento de ouvir o jovem o coloca à frente no ensino contemporâneo, como uma presença ativa¹⁵, possibilitando-lhe desenvolver seu amadurecimento e fortalecer sua autonomia. Assim como afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 121), “a dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e à liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública”. Essa mudança de comportamento após a implementação da nova matriz do Ensino Médio também foi observada no relato dos professores:

E a gente pode pensar também na questão da maturidade. A gente pegou turmas, acho que posso dizer isso aqui, um pouco infantis e imaturas no início do ano [...]. Então nesse quesito, eu acho que a questão de ver eles mais maduros, mais conscientes, como eu sempre digo: do que eles querem ou do que eles não querem, ou do que eles têm vontade ou não no futuro, [...]. E nessa perspectiva, vem o princípio da autonomia [ênfase]. Autonomia de ir, de buscar as referências, de produzir, de ter os seus materiais, de ter um discurso [ênfase] também, nas Ciências Humanas a gente valoriza muito isso, as colocações deles, as aulas são aulas de muito debate, de muito posicionamento. [...] (Professor 6).

[...] Então eu acho que esse único exemplo, esse fato já nos diz muito sobre esse processo. Tem diferença? Tem. Tem muita? Tem. Tem muita diferença, porque a partir do momento que eu exijo que o meu aluno seja protagonista e não passivo do processo de aprender, eu coloco ele em outro patamar [ênfase]. E ele faz, ele não só recebe. [...] E o amadurecimento deles, de forma geral. Eles se enxergam mais poderosos também, em relação a como eles chegaram, como eles iniciaram o ano. Então, tanto a questão da oratória como a questão do posicionamento crítico, do senso, isso tudo foi... eles se sentem mais firmes (Professor 8).

Eles se veem mais corajosos [ênfase], eles se veem mais apropriados disso... (Professor 2)

“*Outro patamar*” é o lugar em que se ultrapassam as barreiras que impedem a construção de uma identidade juvenil protagonista, lugar esse que pode ser construído a partir da experiência inventiva que se desenvolve pela parceria universidade-escola. No momento em que os jovens são encorajados a ser autônomos, seus discursos mudam, suas percepções de mundo alteram-se e suas experiências são enriquecidas a partir do apoio de todos os envolvidos nesse crescimento.

¹⁵ Dayrell e Carrano (2014, p. 121) definem presença ativa como “a participação e a adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade”.

É durante o processo - de ser independente e protagonista - que fica evidente a amplificação de habilidades como a responsabilidade e o comprometimento. Para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, o aluno também precisa se comprometer com seu conhecimento e se responsabilizar pela construção do seu saber, ciente de que esse processo é um dever dele e que terá o apoio do professor. Essa perspectiva se evidencia nas falas dos estudantes:

Então, a questão de responsabilidade e comprometimento [ênfase] com os trabalhos, querendo ou não no ensino fundamental a gente tinha uma base mais “certinha”, alguém, por exemplo, se não entregava os trabalhos, o professor ia atrás, algo mais regradinho, mais imediato. E agora, querendo ou não, a gente tem que ter mais responsabilidade com o nosso trabalho, entregar e participar das aulas (Aluno 1).

Porque a partir do momento em que param de te cobrar [ênfase], tu começa a te dar conta, que está te prejudicando, não vai pegar a aula inteira, que tu não vai pegar o conteúdo ou não vai fazer o trabalho, acaba se prejudicando. E eu acho que isso dos professores pararem de cobrar, ajudou bastante a gente a se perceber [ênfase], perceber o que a gente estava fazendo com nós mesmos (Aluno 6).

Ademais, entende-se que a implementação da proposta curricular do Ensino Médio, quando feita de forma eficiente, propicia a mudança de comportamento dos alunos. Essa mudança, que resulta numa juventude mais ativa e presente, pode vir a ser uma experiência decisiva na vida desses estudantes. Segundo Corti (2014), a construção das identidades das juventudes envolve o diálogo que pode potencializar a experiência dos alunos e dar visibilidade a seu caráter social, sendo a relação entre aluno e professor a condição para que os jovens conquistem sua autonomia.

Além disso, essa mudança de atitude provoca o amadurecimento dos alunos por meio de uma autonomia que surge como responsabilidade e comprometimento consigo mesmo, ou seja, os jovens se sentem responsáveis por suas próprias vidas e pela construção de uma consciência humana crítica que converge na edificação social consciente. Esse processo permite o desenvolvimento da identidade juvenil por meio do protagonismo desses jovens.

Nessa perspectiva, as juventudes se tornam capazes de construir novas concepções de mundo, de vida e de identidade, ultrapassando suas próprias barreiras na transformação dos espaços da sociedade em que se encontram, criando significados que o identificam como cidadãos participantes das decisões sociais.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA A AUTONOMIA

Na concepção curricular do Ensino Médio na parceria escola-universidade, a transversalidade habita o contexto educacional. Nas palavras de Gallo (2014, texto digital):

A transversalidade do conhecimento implica possibilidades de escolas e de currículos muito diferentes daqueles que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica e onde situações até então insuspeitas poderão emergir.

Esse conceito encontra eco no trabalho docente dessa escola, mas, neste estudo, foi possível perceber que a transversalidade ultrapassa as barreiras da formação docente e vincula-se ao contexto de toda a sala de aula, permitindo que o atravessamento do conhecimento aconteça entre professores e alunos, numa sincronia da convivência e da integração em sala de aula. Esse processo é percebido nas falas do Professor 4:

Eu sinto neles [alunos] um grande movimento de integração necessário em resposta daquilo que está acontecendo em aula. Eles estão mais integrados e isso também traz outras coisas [...] e m relação aquilo que é inerente a troca, a gente percebe eles com essa transversalidade, parece que isso está espalhado entre eles também. Eles também estão se transpassando, assim. [...] Rapidamente, os alunos das séries C, que é a série dos alunos que vêm de outras escolas estavam convivendo, apesar deles serem um grupo maior de uma única escola e menor de outras escolas, eles estavam muito rapidamente convivendo [ênfase], porque eles precisaram... eles precisaram conviver rapidamente e isso aconteceu. Então, isso é muito positivo, muito.

Esse processo integrativo que acontece no âmbito da docência, também persiste e ressignifica a sala de aula e os alunos. Gallo (2000, p. 32) nos traz a concepção de uma dimensão híbrida rizomática, em que adotar esse “novo paradigma de saber significa, ao mesmo tempo, outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento”, de maneira que se rompa com a hierarquização das disciplinas tanto no contexto do poder como na priorização da circulação. Assim, a transversalidade rizomática desconstrói a hierarquia estanque e “aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicidade, para a atenção às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO, 2000, p. 33).

A aplicação de uma abordagem transversal altera a própria concepção de sala de aula e permite vislumbrar novas formas de ensinar e de aprender. Na proposta escola-universidade, os alunos não têm aulas organizadas em componentes curriculares, como Português, Artes, Educação Física ou outras, mas experienciam aulas de Linguagens, por exemplo, em que o conjunto de docentes que integram esse novo componente curricular planejam e ministram aulas em conjunto. Ou seja, vários professores podem estar presentes na mesma aula e as três turmas podem ter aulas juntas. Essa ruptura de conceito sobre a sala de aula traz novas formas de ensino e de aprendizagem, como enfatiza o Professor 6: “Assim, a gente entra na sala e eles já pedem: “Professor, hoje vai ser aqui, nós vamos para o auditório? O que a gente vai fazer?”. Então, eles conseguiram assimilar

que a sala de aula não é apenas essas quatro paredes e um sentado atrás do outro [certa alegria]”.

Percebeu-se nas falas dos professores que o ambiente de trabalho conjunto, em que os docentes de diversas áreas - como, por exemplo, Português, Literatura, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física - se unem em um mesmo tempo de aula, permite novas experiências que desconstroem paradigmas consolidados no ideário tanto de professores quanto de alunos. Um currículo transversal imprime desafios e quebra paradigmas, mas pode ser um caminho para a autonomia.

Esse novo formato de aula e sala de aula traz também novas perspectivas e possibilidades aos alunos, como se percebe nas falas:

É, eu acho que o principal aqui, não sei quanto nas outras escolas, é que a integração das turmas é uma coisa muito importante. A gente tem uma aula num turno, a gente tem a aula no estúdio, que é todo mundo junto, então é uma coisa legal, assim (Aluno 9).

Eu acredito que essa questão que [...], de se integrar com as outras turmas, a gente até... no ensino fundamental, nunca tinha feito tanto aprofundado assim. Esse ano, a gente... praticamente todos os trabalhos foram em conjunto... foram, dá pra contar assim, nos dedos, quantos trabalhos foram específicos para cada turma e individual, sabe? Porque a gente fez muito trabalho em conjunto. Eu acho que aprender a ter essa convivência de forma muito aberta e perceber que as outras pessoas estão ali pra te ajudar e que também são alunos que estão passando pelas mesmas dificuldades que tu às vezes, isso foi muito importante (Aluno 2).

[...] A questão das aulas serem, por exemplo, ter uma relação entre os alunos e a gente conseguir, juntar as turmas [ênfase] e fazer com que todos tenham uma relação, porque, agora, por exemplo eu tenho amigos do pessoal do A e do B, sendo que não são as minhas turmas, mas são pessoas que, em junção das turmas a gente acaba fazendo amizade. [...] Enfim, essa mesma... esse caminho que o XX está seguindo eu acho que é um modelo muito bom [ênfase], porque a gente consegue ver as qualidades disso ao longo dos dias (Aluno 1).

E os professores também percebem as mudanças que esse currículo provoca nos alunos: “*Eu concordo com essa parte que o [nome do professor] falou da abertura dos alunos em relação a esse novo, a essa transdisciplinaridade, que é a história*” (Professor 5). Da mesma forma que os alunos percebem novos modos de ensinar, esses docentes veem alunos experimentando outras formas de interagir com o conhecimento.

As provocações da transversalidade em que os professores se desafiaram a atravessarem-se entre os saberes de suas disciplinas para desenvolverem novos componentes curriculares provocam identidades de juventudes com olhar mais social e humano:

Uma coisa que deu pra notar, é que, por exemplo, antes a gente via mais como competitivo [ênfase], um estudando, por exemplo, não seria contra o outro, mas

era mais cada um por si. No ensino médio do XX, eu vejo, pelo menos, muito mais integração [ênfase] entre os alunos, muito mais trabalhos em grupo, tanto que durante o ano eu acho que a gente teve uns dois ou três trabalhos que a gente fez sozinho, o resto foi tudo em grupo (Aluno 1).

Essa abordagem transversal pode trazer novos olhares sobre a identidade das juventudes, em que se permite uma sociedade cidadã consciente de si e da vida em sociedade. Dayrell e Carrano (2014) esclarecem que a juventude se molda a partir das experiências vivenciadas em sociedade, sendo um indivíduo que vai se descobrindo e descortinando pelas possibilidades que surgem em sua vida, incluindo a afetividade até a profissionalização. Ainda, os autores entendem que os docentes podem contribuir para reflexões em conjunto com os jovens, criando um retrato social, cultural e afetivo como membros da comunidade em que atuam, num “esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes [que] pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 113).

Percebeu-se nas falas dos alunos que a possibilidade de verem os professores trabalharem em conjunto permitiu maior envolvimento e outras percepções sobre a concepção de como acontecem os processos de construção do saber em sala de aula, permitindo que a troca de experiências entre os alunos possibilitasse uma união dessas juventudes e um trabalho conjunto colaborativo:

Vou falar uma coisa boa, que tipo, a [nome da colega] disse que a gente estava em grupo, então, que tu não estava sozinho pra conseguir isso, tu tinha o teu grupo e querendo ou não, dentro do grupo, a gente se ajudava. [...] eu percebi isso bastante em trabalho em grupo, como o grupo conseguiu lidar com as coisas e se ajudar, por exemplo, agora eu já sei, por exemplo se um dia eu tiver que fazer um trabalho maior, eu tenho noção desse grupo, porque foi muito bom, eu sei que a gente trabalhou bem, que a gente conseguiu desenvolver um trabalho bom. Então, apesar de ter tido algumas fragilidades, eu posso tirar coisas boas dele, que é a integração dos grupos e como cada um age de uma maneira dentro do trabalho (Aluno 1)

Por meio das experiências, os alunos começam a perceber sua existência e a existência do outro, criando sua própria identidade e ao mesmo tempo construindo elos de convivência. Além disso, essa forma rizomática que atravessa e transforma a escola também permite entender como acontece o processo de construção e organização da identidade juvenil. Dayrell e Carrano (2014) argumentam que, almejando contribuir para uma formação humana das diferentes juventudes que frequentam o Ensino Médio, é imprescindível considerar o contexto em que esses indivíduos estão inseridos. Isso porque é por meio desse entendimento “[...] que poderemos reorientar nossas imagens, visões e formas de lidar com os jovens estudantes com os quais convivemos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115).

Nesse sentido, evidencia-se que a parceria escola-universidade provocou uma abertura docente para ouvir e construir com os alunos movimentos nas aulas que permitissem mudar, ajustar e reavaliar numa proposição que busca uma educação significativa. Os alunos se sentem importantes ao serem ouvidos:

Então eu acho que a gente tem essa questão de ser ouvido, da experiência, do que é que a gente está achando, porque é uma coisa nova. Porém em algumas partes acaba faltando, porque, por exemplo, quando eu crio um trabalho que envolve tanta gente, tantos adolescentes, eu preciso entender e saber como é que está sendo, [...] (Aluno 1).

O ato de ouvir permite a construção de uma educação que se adapta às diferentes juventudes, bem como traz outras experiências que percorrem o desenvolvimento da autonomia do jovem protagonista. E os professores percebem o interesse dos alunos em suas aulas e conseguem se provocar a encontrar e a conhecer essas juventudes:

Mas, isso a gente fez com eles na última semana, um fechamento, assim, de sentar e conversar sobre possíveis mudanças. [...] E aí a gente perguntou “Tá e como é que a gente pode melhorar pro ano que vem?”. Daí eles sinalizaram lá uma aula que a gente tinha entregue um texto pra eles, eles debateram sobre o texto, analisaram. Então “mais materiais propositivos nesse sentido?”, “Ah, isso aí profe, isso a gente acha que vai ser mais bacana” (Professor 6).

A relação entre professores e alunos se torna aprazente no momento em que se constrói uma educação que ultrapassa as barreiras do ensino enciclopédico, permitindo construir uma educação significativa. Bauman (2013, p. 22) enfatiza que ao se buscar uma “aprendizagem para a vida toda” é preciso mudar hábitos, pois a maneira como as informações surgem é diferente. Nesse contexto, o “propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. [...] o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p. 25).

No momento em que a relação professor e aluno se abre ao diálogo, criam-se novos paradigmas curriculares. Imprimir autonomia nas experiências pedagógicas aos alunos resulta no amadurecimento das juventudes e na comunicação acessível no âmbito escolar. Dessa forma, é possível construir novos elos para um relacionamento saudável entre professor e aluno que permita experienciar um currículo transversal.

REFLEXÕES FINAIS

A parceria escola-universidade para a implantação de uma matriz para o Ensino Médio transcendeu a reformulação curricular, permitindo o amadurecimento da identidade das juventudes e fortalecendo a interlocução entre professores e alunos. Na perspectiva dos sujeitos desta pesquisa - estudantes e docentes -, embora os processos de implantação possam ser desafiadores, a experiência criou espaços para reflexões sobre o protagonismo juvenil na construção de uma sociedade mais participativa, dialógica e democrática, tornando os jovens protagonistas conscientes de suas trajetórias de vida que são ricas, diversificadas e socialmente engajadas. Essa proposta convida à compreensão profunda e sensível do processo de formação das juventudes, visto que a interlocução entre professores e alunos se torna um catalisador fundamental para a construção da identidade dos jovens, mesmo que esse percurso seja permeado por desafios e momentos de dúvidas. Ao promover um espaço de diálogo e expressão, a escola fomenta o crescimento pessoal e a evolução do protagonismo juvenil por meio do incentivo à comunicação dos jovens e ao diálogo entre professores e estudantes. Assim, os jovens são capacitados a se tornar cidadãos ativos, capazes de transformar sua própria realidade e contribuir para uma sociedade mais consciente.

Além disso, é inegável que o Ensino Médio representa uma revolução no modo como a educação é concebida e praticada. Ao ressignificar o papel do aluno, de mero receptor do conhecimento para agente ativo na construção do conhecimento, geram-se transformações significativas nas dinâmicas educacionais e nos comportamentos dos jovens. Essa mudança vai além do currículo, envolvendo a construção de relações mais próximas e colaborativas entre professores e alunos, permitindo o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do comprometimento que aponta para o amadurecimento dos jovens. Dessa forma, o Ensino Médio não apenas adapta a educação às demandas da contemporaneidade, mas também promove a formação dos jovens alunos em cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

Ainda, a concepção curricular do Ensino Médio, que alia a parceria entre escola e universidade, tem impulsionado a transversalidade como elemento transformador do contexto educacional. Dessa maneira, a transversalidade ultrapassa a dimensão da formação docente e adentra o âmbito da sala de aula, permitindo que tanto professores quanto alunos se integrem no processo de ensino e de aprendizagem. Essa dinâmica integrativa e colaborativa entre docentes e discentes aponta para uma mudança profunda no conceito de sala de aula, resultando em experiências de ensino e de aprendizagem mais dinâmicas e engajadoras. A ruptura da estrutura hierárquica tradicional e a adoção de abordagens transversais também propiciam um entendimento mais abrangente das identidades juvenis, promovendo a integração, a responsabilidade e o comprometimento dos alunos na construção de saberes que transcendem fronteiras disciplinares. Esse processo, se caracteriza por um ensino mais aberto e flexível, alinhado com as necessidades da

sociedade contemporânea e com a busca por uma formação que estimule o desenvolvimento desses jovens em formação, que podem se tornar indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade à sua volta.

Por fim, é importante ressaltar que a análise aqui apresentada revelou um caminho possível, por meio da integração entre universidade e escola. Esse caminho, entretanto, requer esforços múltiplos e investimentos concretos que - como bem se sabe - nem sempre estão à disposição das escolas da rede pública de ensino. Por esse motivo, tem-se a consciência de que o que se apresentou aqui não condiz com a realidade da maioria das escolas brasileiras. Mas, mesmo assim, aponta para um caminho possível, revelando possibilidades concretas de garantir aos jovens experiências que desenvolvam o tão almejado protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. P.; FREIRE JUNIOR, F. A.; FERREIRA, K. L.; FERREIRA, T. R.; CUSATI, I. C. Protagonismo juvenil e participação escolar: sob o olhar dos estudantes. **Entramados**, Argentina, v. 8, n. 9, 2021.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. São Paulo: Zahar, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei no Novo Ensino Médio (Lei NEM)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

CORTI, A. P. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 309-332.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht. 2006.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

FIGO, L.; FORNECK, K. L. Caminhos desencontrados e dilemas contraditórios: trincheiras que complexificam o debate sobre o Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14143, 2023.

FIGO, L. **O novo ensino médio em duas escolas estaduais de um município do interior do Rio Grande do Sul: perspectivas de docentes e discentes**. 2023. 206f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023.

GALLO, S.. Saberes, transversalidade e poderes. **Territórios de Filosofia**, 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/08/29/saberes-transversalidade-e-poderes-silvio-gallo/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. R. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-42.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. A. Política do novo ensino médio no Brasil: compreensões acerca dos itinerários formativos. In: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 28 a 30 out. 2020, Cerro Largo. **Anais [...]**. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020. 5p.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-100.

MACEDO, K. F.; AMARAL, D. S.; PASQUIM, Y. S.; MILITÃO, A. N. Ação extensionista de viés colaborativo: a parceria universidade e escola a partir da experiência CEIM Argemira/UEMS. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 1-7, 2021.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** São Paulo, v. 27, p. e270129, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**, v. 49, p. 35-41, 2020.

OLIVEIRA, S. A.; REZENDE, D. P. L.; CARNEIRO, R. F. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 982-998, 2021.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. São Paulo: Vozes, 2014.

SANTANA, Flávia Cristina de Mâcedo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019.

SANTOS, M. C. P. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 22, n. 1, p. 89-103, 2009.

SILVA, G. F.; MACHADO, J. A. Saberes em Diálogo, um programa de formação continuada em rede: Universidade e educação básica. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [S. l.] , v. 28, p. 69, 2020.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 31, n. 118, p. 1-22, 2023.

SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20210031, 2021.

VEIGA, M. S.; AZEVEDO, B.; BELLI, I.; SOUSA, F. Extensão Universitária e Formação de Professores: um intercâmbio enriquecedor de conhecimento entre escola e universidade. **Rónai – Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 51–60, 2019.