

**A JUVENTUDE NOS TEXTOS OFICIAIS
DO ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS**

Silvana Santos (UnB)
silencar71@hotmail.com

RESUMO

Este artigo pretende, com base no conceito de juventude enquanto categoria social de Mannheim, por meio da análise documental e bibliográfica, analisar o conceito de juventude que embasa a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2012, em Manaus-AM e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019, buscando entender que conceito de juventude está presente nesses documentos que normatizam o ensino da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. A escolha desses dois documentos se deu em virtude de serem os documentos oficiais tidos como base para os professores dessa área na capital, Manaus, e no interior, como exemplo Manacapuru, formularem sua matriz curricular e práticas pedagógicas para a etapa final da Educação Básica. A leitura preliminar aponta que a visão de juventude presente nos referidos documentos é a positivista, que pensa o jovem estudante do ponto de biológico e psíquico, apesar de um discurso com ênfase na valorização da sua história de vida e projetos futuros.

Palavras-chave:

Amazonas. Juventude. Ensino Médio.

ABSTRACT

Based on the concept of youth as a social category of Mannheim, by means of documentary and bibliographical analysis, this article aims to analyze the concept of youth that supports the Portuguese Curricular Proposal for the High School, by the Secretary of State for Education and Teaching Quality, 2012, in Manaus-AM and the Teaching Plan of the Portuguese Language, by the Regional Coordination of Education of Manacapuru-AM/SEDUC-2019, trying to understand what concept of youth is present in those documents which standardize the teaching of the area of Languages and its technologies in high school. These two documents were chosen because they were the official documents used as a basis for the teachers of that area in the capital, Manaus, and in the countryside, for instance, Manacapuru, to formulate their curricular matrix and pedagogical practices for the final stage of Basic Education. The preliminary reading points out that the idea of youth which is present in said documents is positivist, which considers the young student from the biological and psychological point of view, despite the discourse with emphasis on valuing their life history and future projects.

Keywords:

Amazonas. Youth. High School.

1. Introdução

O ensino no Brasil tem como lei maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. É a partir dela que os outros documentos reguladores da educação brasileira são postulados para todas as suas etapas. Texto referencial, sua filosofia, sua fundamentação político-pedagógica e os atores envolvidos são caracterizados nela. Logo, entender em qual conceito de juventude é pautada sua regulamentação para o Ensino Médio trará clareza sobre a que jovem a instituição escola se destina e possibilitará ao professor dessa última etapa da Educação Básica uma reflexão mais ampla sobre as tensões que vivencia no seu cotidiano escolar, bem como um melhor direcionamento na metodologia a ser adotada em suas aulas.

O entendimento sobre a juventude norteador da leitura proposta neste artigo tem como referência o conceito de geração do filósofo húngaro Karl Mannheim. Sua conceituação é considerada, pelos estudiosos do assunto, um clássico, um divisor de águas na área de Sociologia, porque buscou explicar o tema da juventude num momento em que essa preocupação não era muito comum e de uma forma aprofundada.

Mannheim tratou o conceito de geração de maneira minuciosa ao subdividi-lo em: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional (Cf. WELLER, 2010, p. 206). Isso ainda hoje tem muito a contribuir para a discussão do tema.

Segundo ele, havia duas correntes que tratavam do assunto: a “positivista”, predominante no pensamento liberal francês, e o “pensamento histórico-romântico” alemão, com o qual suas ideias se identificavam. Neste pensamento, “o problema geracional se torna, dessa forma, um problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente (MANNHEIM. In: WELLER, 2010, p. 208), ou seja, o tempo interior só pode ser apreendido subjetivamente e não objetivamente.

Tomazetti e Schlickmann (2016) demonstram que negar a existência de gerações no ambiente escolar, apesar de os jovens fazerem parte do mesmo tempo cronológico, ou olhá-las apenas sob o viés biológico, etário ou psíquico, desconsiderando seu tempo interior, como aborda Mannheim sobre os problemas das gerações, tem aumentado cada vez mais a distância entre o jovem estudante e a escola, apesar deste ainda a reconhecer como um lugar de possibilidades melhores para sua vida futura.

Ao entender a juventude nas três dimensões observadas por Mannheim, certamente surgem propostas para uma educação que considera os jovens nas dimensões temporais interna e externa a eles. Logo, a possibilidade de diminuição das tensões entre professores e estudantes e de uma educação formativa e humana é mais viável, uma vez que a homogeneidade etária não será o quesito principal a ser considerado pelo professor ao pensar suas aulas para o público jovem.

Assim, o percurso de leitura aqui construído busca, nesta leitura preliminar da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2012, em Manaus-AM e do Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019, entender que conceito de juventude está construído nesses documentos que normatizam o ensino da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, a fim de promover uma abertura na reflexão, em trabalho posterior, sobre o ensino de literatura na última etapa da Educação Básica, visando à compreensão mais ampla dos sujeitos sociais envolvidos nele. Para isso, além de Mannheim, as obras Weller, Flitner, Feixa & Leccardi, Arroyo e a dissertação de Barbosa foram textos norteadores e fundamentais. Iniciaremos com uma breve retomada dos pontos fulcrais do entendimento de Mannheim sobre geração.

2. O entendimento sobre a juventude em Mannheim

Buscar compreender o indivíduo biológica, psicológica e socialmente é o desafio dos estudiosos da psicologia, da antropologia e da sociologia, dentre outras áreas. Esse interesse, num primeiro momento, concentrou-se com bastante ênfase na fase infantil ou da criança. A juventude, como pontua Flitner (In: BRITO, 1968), na retrospectiva histórica que faz sobre o foco de interesse desse estudo, não fazia parte das preocupações dos estudiosos como uma fase da vida a ser pensada racionalmente como a infância o era.

Flitner (In: BRITO, 1968, p. 37-67) traça um perfil histórico no qual mostra que a juventude só vai ser pensada, de maneira empírica, inicialmente, no século XVIII, pelos estudiosos de várias áreas, dando destaque para a psicologia. Somente mais tarde, no século XX, Stanley Hall é o primeiro a dedicar uma monografia ao tema da juventude com a obra *Adolescence*, em 1904.

Levados a refletir sobre o abandono e o aumento nos índices da violência na juventude, sobre que educação era oferecida aos jovens e a que anseios sociais ela buscava satisfazer, as pesquisas, no século XVIII, trazem para o centro das atenções dos cientistas sociais, psicólogos e pedagogos, o jovem não somente do ponto de vista biológico, etário, mas também de suas relações sociais.

Coloca- o como um participante dessa vida social e não como um mero espectador que um dia de repente se torna adulto, passando a ter visibilidade social. A educação passou a ser pensada “para e através da realidade social” (FLITNER. In: BRITO, 1968, p. 41).

A ênfase nos aspectos biológicos do jovem direcionou e ainda direciona os estudos sobre a fase da vida que representa, a juventude, bem como as decisões que afetavam sua vida, especialmente em relação ao estudo, trabalho e comportamento.

Novos entendimentos surgem vendo o jovem como sujeito biológico, social e histórico, mas enfatizando mais o histórico e o social, embora não deixem de considerar o biológico. Nesse sentido Mannheim (*Apud* FLITNER; LECCARDI, 2010) coloca a juventude como a força motriz de qualquer mudança na sociedade dado o vigor, a inquietação, a contestação e o dinamismo peculiar a ela, uma vez que nessa fase da vida começa um processo de amadurecimento intrinsecamente ligado à sociedade da qual faz parte, seja ela uma sociedade dinâmica ou não. Isso, segundo o autor, acontece porque os sentimentos, as emoções e os comportamentos juvenis estão interligados à sociedade, ao tempo histórico dos quais fazem parte. Em outras palavras, influenciam a sociedade de seu tempo e são influenciados por ela. Pensar o jovem dissociado do seu contexto histórico é um equívoco.

Feixa e Leccardi (2010) explicam que Mannheim não é o primeiro a teorizar sobre a juventude, mas o faz de uma maneira singular ao destacar a dimensão geracional na sua análise. Nesse sentido, um aspecto importante é a diferenciação feita por ele de tempo individual e tempo social. Este está relacionado aos acontecimentos datados, vividos na coletividade que necessariamente não corresponde à vivência das experiências individuais, interiores dos jovens.

Assim sendo, não basta pertencer cronologicamente ao tempo de uma geração para ser parte dela, é necessário experimentar, quer dizer, vivenciar, conhecer por experiência os mesmos problemas históricos

concretos para fazer parte de uma geração, conforme Mannheim (*Apud* FEIXA; LECCARDI, 2010).

Um outro ponto central da abordagem de Mannheim diz respeito à conceituação dada à geração a partir de subdivisões que julgou necessárias para um entendimento amplo e completo do termo como uma categoria social.

Weller³ (2010), analisando o texto original de Mannheim, apresenta as subdivisões do conceito de geração a que chamou de “conceituação fina”: posição geracional, conexão geracional e unidade geracional.

A posição geracional, que é caracterizada pela “potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante” (WELLER, 2010, p. 212), refere-se ao tempo cronológico no qual distintas pessoas vivem as mesmas experiências sociais, históricas e políticas, é o momento da construção de identidade por parte dos jovens, de suas identificações ou rejeições.

Dentro dessa posição, há a conexão geracional que se refere às práticas coletivas, de forma concreta ou virtual, por meio do vínculo com um destino comum ou com assuntos de interesses que estejam relacionados de alguma forma. Nessa conexão ocorre o processo de identificação de interesses por jogos, por exemplo, que cria os grupos de interesse a partir da vivência pelos jovens das mesmas experiências culturais, sociais e políticas que os aproximam, formando assim diferentes conexões geracionais dentro da mesma posição geracional.

A unidade geracional constitui o estilo de vida que diferentes indivíduos comungam nas vivências coletivas, ou seja, é a formação dos grupos, dos estilos a partir de perspectivas, reações e posições políticas diferentes.

Essa abordagem manheimiana tem clara influência de Dilthey, principal pensador histórico-romântico alemão, pois,

Ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico-romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história [...] ou

³ Weller escreveu o artigo “A atualidade do conceito e gerações de Karl Mannheim” sobre o ensaio “O problema das gerações”, escrito por Karl Mannheim em 1928.

seja, esse tempo interior só pode ser apreendido subjetivamente e não objetivamente (p. 516). (WELLER, 2010, p. 208)

Mannheim reelabora o conceito qualitativo de tempo de Dilthey ao recorrer a uma expressão criada por Pinder, traduzida em “não simultaneidade do simultâneo”, para fazer referência “ao fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 209).

Também a partir de Pinder, Mannheim, conforme explicação de Weller,

Percebe nas gerações político-sociais um princípio formativo, um dispositivo uniforme que impulsiona e que passa a ser definido pelo termo filosófico de “entelêquia” (cf. Zinnecker, 2002: 74). A entelêquia de uma geração representa a expressão do sentimento genuíno do significado da vida e do mundo, de seus objetivos internos ou de suas “metas íntimas” (cf. Mannheim, 1993: 201/518) que estão relacionadas ao “espírito do tempo” (*Zeitgeist*) de uma determinada época ou ainda à sua desconstrução, uma vez que várias gerações estão trabalhando simultaneamente na formação do que viria a ser o “espírito do tempo” (cf. Schäffer, 2003: 58s). (WELLER, 2010, p. 209)

Assim a noção de “não contemporaneidade dos contemporâneos” e a de “entelêquia geracional”, o espírito do tempo, formam as categorias centrais da análise sociológica sobre o problema das gerações para Mannheim.

A compreensão dessas noções é fulcral no ambiente escolar, posto que nele o conflito de gerações entre aluno e professor, em especial no Ensino Médio, constitui um dos momentos de maior tensão educacional, pois, esclarece Weller:

Em outras palavras, as dificuldades existentes entre professores e alunos estão relacionadas às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração, como se “os sedimentos mais profundos não pudessem ser desestabilizados” (p. 540). A superação dessa tensão implica em uma interação e troca de papéis: “não é só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor. As gerações estão em constante interação” (*idem*). (WELLER, 2010, p. 213)

Uma abertura ao diálogo, à compreensão do que origina essa tensão educacional para além de uma questão de simples rebeldia dos jovens, possibilitaria o ouvir tão necessário a ambas as partes envolvidas no processo educacional. Inclusive uma clareza, ao professor e aos estudantes, para que jovem é pensado o Ensino Médio e com que fins.

Saber sobre que juventude é concebida nos documentos norteadores do Ensino Médio também possibilitará à comunidade escolar, em especial aos docentes, usar metodologias que busquem aproximar o jovem discente do conteúdo abordado nas aulas corroborando o conceito de juventude postulado nos documentos oficiais da Educação Básica ou contrapondo-se a ele.

3. O conceito de juventude no Ensino Médio a partir dos discursos nos documentos oficiais

A Educação Básica brasileira é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e o Ensino Médio, além dessa lei, também é pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 15/98. Ambas são construídas a partir de um conceito de juventude do qual decorre seus objetivos e suas orientações normativas para a educação brasileira. Buscando fazer uma Análise de Discurso Crítica desses discursos para entender a complexa relação entre juventude(s) e Ensino Médio, Barbosa, em sua dissertação defendida em 2009, chega a algumas conclusões que corroboram a presença da vertente positivista francesa do conceito de juventude, a que Mannheim se opôs, norteadora as diretrizes e normas da educação brasileira.

O percurso histórico de políticas públicas que a autora traça de 1970 a 2007 mostra um Ensino Médio destinado a uma faixa etária de 15 a 17 anos, organizado para o mercado, para atender uma urgência econômica. Logo o jovem estudante, enquanto sujeito social, suas aspirações e expectativas não são sequer ouvidos. Embora o discurso desses documentos oficiais destaque a formação de um jovem cidadão, a ênfase e a organização da última etapa da Educação Básica estão voltadas para o trabalho, não o idealizado por esse sujeito, mas pelo que as forças influenciadoras da construção dos textos oficiais entendem que deva ser oferecido. Isso fica bem demarcado pelo emprego da palavra “clientela” e sinônimos, numa clara referência ao mundo corporativo das empresas, ao se referir aos jovens estudantes em determinados trechos das leis, como observa Barbosa.

Um outro aspecto é a redução do ser social e cultural do jovem ao ser identificado como aluno. O aluno é visto como alguém que precisa receber toda uma gama de conhecimento institucionalizado para ser alguém, tornar-se alguém. Daí, a invisibilidade do ser jovem no aluno, bem como as consequências decorrentes. A organização desse ensino é pautada

em faixa etária, ignorando que esta pauta-se por etapas biológicas e funções sociais.

Barbosa assevera que a intenção primária da escola de Ensino Médio, no Brasil, é “propiciar a aprendizagem a um grupo social que pouco ainda a procura como espaço educativo: a população de jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média” (BARBOSA, 2009, p. 26).

Esse descompasso entre o que é o objetivo primeiro da escola e seu público, que hoje é bem diverso, remete também ao conflito de gerações entre professores e alunos, pois estes não aceitam conhecimentos, comportamentos e planos futuros que não lhes são significativos, e aqueles são responsáveis por incuti-los.

O censo de matrícula no Ensino Médio, na década analisada, mostra um índice de altos e baixos. Apesar da massificação do Ensino Médio, da promessa de oferta desse ensino com qualidade, os dados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática estão muito longe do nível pretendido pela instituição reguladora desse ensino, o Ministério da Educação, e pela sociedade de uma maneira geral.

A escola é pensada para um jovem estudante estático, logo está descompassada, pois a principal característica do jovem estudante é a transitoriedade, o fluxo de várias contradições, que vão aumentando ou não de acordo com a intensidade de sua vivência social, emocional, histórica. Daí a escola necessitar também se “planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente a quem pertence” (BARBOSA, 2009, p. 114).

3.1. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio

Em 2017, a Lei nº 13.415/2017 estabelece a Reforma do Ensino Médio, chamada de Novo Ensino Médio. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, ao estabelecer uma nova estrutura para o Ensino Médio, ao ampliar o tempo mínimo do estudante na escola e ao definir uma nova organização curricular que se propõe ser mais flexível, contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos com foco nas Áreas do Conhecimento, na formação técnica e profissional.

Tal mudança apresenta como objetivo “garantir a oferta de educação de qualidade à [sic] todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à [sic] realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (MEC, 2021).

Para Arroyo, a proposta desse novo ensino, tendo como fundamento

A intenção de construir currículos inspirados nessas crenças igualitárias ou currículos corretivos das desigualdades é um apelo das políticas corretoras das desigualdades. Visões reducionistas das desigualdades e dos Outros pensados/feitos desiguais em nossa história, tendo o Nós como parâmetro de igualdade. O currículo inovador do Ensino Médio terá a pretensão de tornar iguais ao Nós os jovens populares feitos tão desiguais? (ARROYO, 2014, p. 202)

Esta incipiente análise partindo da reflexão sobre a pergunta do autor, identifica a presença de dois personagens importantes dessa reforma: Nós e Outros. Personagens com papéis claramente definidos: Nós é o protagonista, a metamorfose a ser alcançada. Já Outros, o personagem secundário cuja tarefa da proposição é tornar igual ou próximo do Nós, quer dizer, metamorfosear-se. E que Nós é esse? Ainda jovens brancos/as, de maioria católica ou cristã, ocupantes da classe média? Outra questão inferida, a partir de Arroyo, é o conceito de “desigualdades” presente na Lei. Pelo texto, o pleno domínio das competências é requisito para solução de todas as desigualdades, apagando, dessa forma, questões outras promovedoras de desigualdades que ultrapassam o domínio das habilidades de escrever e de calcular bem.

Um outro documento importante, no contexto do Ensino Médio, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – vigente desde 2020. É o documento normativo para as redes de ensino, privadas e públicas, base obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para as três etapas da educação básica brasileira: educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2021).

A BNCC é organizada em 4 Áreas do Conhecimento/Itinerários: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas tem suas competências específicas que poderão ser aprofundadas ao longo do Ensino Médio em 40% do currículo, uma vez que 60% dele compreenderá em temáticas das áreas de conhecimento de base.

O documento tem demandado questionamentos sobre se ele normatiza efetivamente um novo Ensino Médio, visando à formação não só intelectual, mas também humana dos jovens estudantes, priorizando as expectativas destes ou se aprofunda ainda mais os problemas educacionais e as desigualdades existentes.

Sobre o público da última etapa da Educação Básica e o desafio de formular políticas e propostas de organização curriculares para ele, o documento coloca que esse desafio “implica, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação”. (MEC, 2020, p. 462). Nesse viés, os jovens estudantes ganham visibilidade como sujeitos sociais, o que significa:

Considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (MEC, 2020, p. 463)

Está presente, de forma positiva, nesse discurso do documento, o entendimento de que o jovem não é uno, cada um constitui uma singularidade, tem interesses individuais, anseios que passam pela constante preocupação com o seu amanhã, configurado no que ele pensa sobre os planos futuros quanto ao estudo e trabalho. Propor uma educação a partir desse olhar será um avanço do ponto de vista sociológico, contudo a concretização desse olhar passa por questões como a limitação de escolas equipadas e de recursos humanos preparados para essa mudança, por exemplo.

3.2. A área de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio

A Área de Linguagens e suas Tecnologias é constituída dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nessa configuração, a literatura faz parte do componente Arte, perdendo sua identidade como uma disciplina autônoma. Há dois parágrafos reservados a ela, argumentando sua importância, apesar da perda de espaço no novo contexto do Ensino Médio.

Esses componentes são pensados como um aprofundamento do que foi proposto no ensino fundamental. As habilidades do componente

Língua Portuguesa são organizadas em 5 campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

Nessa ordenação pretende-se dar ao educando, termo empregado em lugar de aluno para se referir ao jovem estudante, o protagonismo tido como o referencial na condução do Ensino Médio, dando-lhe oportunidade de experienciar os diferentes campos de atuação social como apreciadores, criadores e curadores. É dada uma ênfase à produção escrita e à leitura de textos digitais, multimodais, bem como ao uso de plataformas digitais para a divulgação e compartilhamento das produções.

O perfil do estudante da Área de Linguagens e suas tecnologias é considerado a partir do interesse mais atual dos jovens: os recursos tecnológicos. Infere-se uma preocupação em atender às expectativas dele e aproximá-lo da escola ao inserir as práticas dela no universo tecnológico do qual ele faz parte.

No entanto a possibilidade disso se efetivar é duvidosa, basta verificar os inúmeros exemplos da dificuldade tanto por parte dos professores quanto dos estudantes aos recursos tecnológicos adequados para as aulas *on-line* nos anos da pandemia do coronavírus.

Ficou explícita a escassez ou inexistência desses recursos nas escolas públicas brasileiras, a dificuldade de acesso a uma internet de qualidade e a equipamentos adequados como *notebooks*, os quais, por causa dos seus altos preços, não estão acessíveis a muitos estudantes e professores da escola pública. Além disso, verifica-se o desinteresse político em minimizar esses e outros problemas latentes na educação durante a pandemia.

4. Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio/ SEDUC-AM

É no contexto desse cenário normativo educacional que está inserido o ensino de língua portuguesa no estado do Amazonas cuja diretriz curricular tem como referência, desde 2012, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino-SEDUC-AM, com base na LDB/96, nas Diretrizes para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a Proposta,

No contexto educacional de mudanças relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio especificamente a reorganização curricular, dessa etapa

do ensino, faz-se necessária em prol de oferecer novos procedimentos que promovam uma aprendizagem significativa e que estimulem a permanência do educando na escola, assegurando a redução da evasão escolar, da distorção idade/série, como também a degradação social desse cidadão. (PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO, 2012, p. 15)

A reorganização escolar pretendida nesse documento regulador para o ensino no estado do Amazonas parte do entendimento da necessidade de novos procedimentos promovedores de uma aprendizagem significativa, visando à diminuição da evasão escolar e da distorção idade/série, acrescentando a redução da degradação social do cidadão.

Um primeiro aspecto de relevância diz respeito ao uso da palavra “educando” (Na citação acima e se repete ao longo do texto.) para se referir ao jovem estudante do Ensino Médio. Nesta leitura preliminar, nota-se que essa palavra é frequentemente usada como sinônimo de jovem e de aluno, remetendo à ideia de que esse jovem é alguém em um contínuo processo de formação educacional, ordenado em fases, por faixas etárias, prevalecendo a visão positivista de Comte sobre a juventude (Cf. FEIXA; LEC-CARDI, 2010), embora não haja nenhuma referência explícita no documento a esse autor e sua teoria.

Um segundo entendimento permite-nos inferir uma ênfase implícita à ação escolar, posto que educando, apesar de empregado como substantivo, tem uma força também de ação verbal expressa pelo emprego do gerúndio do verbo educar, educando. Isso pode ser inferido, porque o documento explica que “a educação brasileira, nos últimos anos, perpassa por transformações educacionais decorrentes das novas exigências sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes no país, resultantes do processo de globalização” (PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO, 2012, p. 15). Esse discurso enfatiza as práticas educacionais e o currículo a partir das mudanças e novas exigências em todas as áreas em decorrência do mundo globalizado, logo a ação de educar é um contínuo para atender as demandas do mundo globalizado.

Um outro aspecto relevante diz respeito à influência da escola na atuação do “educando” como cidadão, pois

A proposta é que os educandos possam posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o conhecimento para mediar conflitos e tomar decisões; e, assim, perceberem-se como agentes transformadores da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuírem ativamente para a

melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual. (PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO, 2012, p. 16)

Assim, enfatiza-se o papel da escola de interferir positivamente na vida dos jovens ajudando-os a resolver os problemas decorrentes da vida social, atribuindo-lhe um poder de resolução que ultrapassa seus limites.

O Plano de Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019 é uma reprodução da matriz curricular que está na Proposta Curricular de Língua portuguesa para o Ensino Médio, organizando cada ano escolar em bimestres e cada bimestre com suas competências, habilidades, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação. É esse plano que atualmente busca-se executá-lo em consonância com a BNCC, logo o jovem estudante aqui pensado não difere daquele que consta nos documentos oficiais basilares aqui analisados.

Dessa breve leitura, observa-se que a juventude, enquanto categoria social, aparece em alguns momentos do discurso, mas a ênfase concentra-se em se referir a ela do ponto de vista biológico e psicológico, o que reafirma o discurso dos documentos oficiais da educação no Brasil analisado por Barbosa em 2009.

5. Considerações finais

Esta leitura possibilita a compreensão de que a construção discursiva dos documentos que regulamentam o Ensino Médio brasileiro, além de regulamentar os conteúdos e práticas pedagógicas, coloca como interesse dos jovens estudantes uma formação social, cultural e intelectual que atenda os anseios do mercado de trabalho, não os deles. A educação continua sendo pensada em função da demanda econômica da sociedade brasileira.

Na proposta da BNCC o protagonismo do estudante é destacado seja no enfoque de conteúdos interessantes, seja nas práticas pedagógicas que despertem seu interesse e participação.

Essa primeira impressão sobre a centralidade no interesse dos jovens estudantes, seu protagonismo, dilui-se sob um olhar mais atento dessa discursividade a partir do emprego das diversas terminologias empregadas nos documentos para se referir ao jovem estudante do Ensino Médio: aluno, educando, como tentou-se demonstrar aqui. Tais palavras remetem

a uma educação pensada para um alguém ainda a vir a ser, a ser orientado, instruído, preparado segundo projeções das quais ele quase nunca participa. Só recebe, gerando as tensões que marcam a relação entre professor e aluno no ambiente escolar.

Disso infere-se que há uma visão homogênea sobre esse jovem estudante do Ensino Médio que “só sabe ser rebelde”, “não gosta de estudar”, “não participa da aula”, dentre outros julgamentos proferidos pelos professores sobre os estudantes ou “o professor não tem diálogo”, “o professor não explica direito” como dizem eles sobre os professores.

O entendimento da complexidade do jovem estudante passa pela compreensão desse jovem como um sujeito social, vivendo num determinado tempo histórico, mas com experiências pessoais que o distanciam e diferenciam dos demais jovens e dos professores dadas às condições sociais, econômicas, religiosas, culturais a que cada um pertence.

Esse reconhecimento dentro do ambiente escolar é o primeiro passo para relações mais humanas promovedoras do efetivo protagonismo do jovem estudante na adoção de escolhas metodológicas que aproximem esse jovem da aula, do professor e da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a saber-se e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.V.V.L. (Orgs). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 153-203.

BARBOSA, E. F. V. *Políticas públicas para o Ensino Médio e juventude brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília. Repositório Institucional da UnB. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4238>. Acesso em: 9 de maio de 2021.

BRASIL. (2012). *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2015-2018/2017/lei/L13415. Acesso em: 7 de maio de 2021.

BRASIL. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa*, da Coordenadoria Regional de Educação de Manacapuru-AM/SEDUC-2019.

BRASIL. *Base nacional Comum Curricular*. MEC, 2020. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 11 de maio de 2021.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, Brasília, 2010, v. 25, n. 2, p. 185-204, 201. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2021.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. (Org.). *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. I, p. 37-67

MANNHEIM, Karl. *O problema da juventude na sociedade moderna*. In: _____. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61 [ou: BRITTO, Sulamita (Org.) *Sociologia da Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. I, p. 69-94

TOMAZETTI, E. M; SCHLICKMANN, V. I *Escola, Ensino Médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

WELER, W. *A atualidade do conceito e gerações de Karl Mannheim*. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-24. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>. Acesso em 5 de maio de 2021.