

ENSINO MÉDIO, ADOLESCÊNCIA E O DIREITO À INDEFINIÇÃO PROFISSIONAL

Letícia Lenzi¹

Instituto Federal Catarinense

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir com o debate estratégico no campo das políticas públicas para o ensino médio. Por compreender três anos de uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, o ensino médio possui especificidades pedagógicas que precisam ser discutidas à luz das necessidades formativas de seu público-alvo: os adolescentes. Sem aderir ao axioma da necessária profissionalização precoce da juventude pobre brasileira, neste artigo, priorizou-se o entendimento da adolescência enquanto estágio de desenvolvimento humano. Utilizando as contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, assume-se que a adolescência é um momento chave para a formação de interesses, da personalidade e para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Esta compreensão conduziu à defesa do direito de todos os adolescentes a vivenciarem um período escolar de indefinição profissional, tese que faz parte de um movimento, ainda restrito, de resistência à ampliação de currículos de ensino médio de caráter profissionalizante, centrados no trabalho produtivo, em prol do aperfeiçoamento do ensino médio regular, de cultura geral, humanista, moderno e de elevada qualidade para todos.

Palavras-chave: Ensino Médio, Adolescência, Indefinição Profissional.

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora de Filosofia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. E-mail para contato: leticia.lenzi@ifc.edu.br

HIGH SCHOOL, ADOLESCENCE AND THE RIGHT TO PROFESSIONAL INDEFINITION

ABSTRACT

This article aims to contribute to the strategic debate in the field of public policies for High School. As it comprises three years of a fundamental phase for human development, High School has pedagogical specificities that need to be discussed in the light of the needs of its target audience: adolescents. Without adhering to the axiom of the necessary early professionalization of poor Brazilian youth, in this paper, the understanding of adolescence as a stage of human development was prioritized. Using the contributions of cultural-historical psychology of Lev Vygotsky, it is assumed that adolescence is a key moment for the formation of interests, personality and the intellectual development of individuals. This understanding led to the defense of the right of all adolescents to experience a school period of professional uncertainty, a thesis that is part of a movement, still restricted, of resistance to the expansion of professionalizing the High School educational itinerary, centered on productive work, in favor of improvement of regular, general, humanistic, modern and high quality secondary education for all.

Keywords: High School, Adolescence, Professional Indefinition.

Introdução

Desde o início do século XX, projetos curriculares para o ensino médio carregam o pressuposto de que, dada a conjuntura social desigual e injusta da sociedade brasileira, o poder público teria o dever de oferecer percursos formativos que favoreçam a preparação dos adolescentes mais vulneráveis para o mercado de trabalho, já que estes são confrontados, desde muito cedo, com a necessidade de buscar atividades remuneradas. Uma realidade bastante diversa dos adolescentes provenientes de famílias com maior poder econômico, que têm o direito de ir descobrindo, gradualmente, suas habilidades, gostos e interesses, para que em uma fase posterior das suas vidas, enquanto adultos, possam definir seus caminhos profissionais.

A questão que se coloca como objeto de discussão neste artigo é a seguinte: ao se privilegiar currículos profissionalizantes para o ensino médio, não se corre o risco de deixar em segundo plano as demandas próprias do desenvolvimento psíquico, cognitivo, e existencial dos adolescentes? Em que medida a profissionalização dos currículos do ensino secundário não coloca obstáculos para a construção dos interesses, para a formação das múltiplas e distintas personalidades e individualidades?

Utilizando-se das contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, neste artigo, busca-se priorizar o entendimento da fase da adolescência, para então traçar apontamentos críticos às diretrizes pedagógicas profissionalizantes para o ensino médio. Aqui, o intuito é focalizar o ensino médio enquanto etapa fundamental da educação básica sem considerar como axioma a necessária profissionalização precoce dos adolescentes da classe trabalhadora, bem como a adaptação acrítica da escola secundária aos ditames do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade do capital.

Sem pretensão de oferecer teses conclusivas sobre o tema, a discussão apresentada neste artigo reforça a exigência de se *desnaturalizar a vinculação direta do ensino médio com o ensino profis-*

sionalizante, seja pela via da integração do ensino médio com o ensino técnico, como fazem tradicionalmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da política do Ensino Médio Integrado, seja pela eleição de itinerários formativos profissionalizantes presente na proposta do Novo Ensino Médio, em implementação no país. O argumento central deste artigo sustenta que o adequado entendimento da adolescência e suas especificidades enquanto fase de desenvolvimento humano abre espaço para uma crítica radical aos itinerários profissionalizantes inseridos no espaço da cultura geral do ensino médio.

Adolescência e Desenvolvimento

No Brasil, a adolescência é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como uma fase do desenvolvimento humano que inicia aos 12 anos e termina aos 18 anos de idade. Porém, os limites etários de quando começa ou termina esta fase da vida é bastante flexível, dependendo do contexto social, cultural e econômico ao qual o jovem está inserido. Mesmo assim, é consenso entre pesquisadores que a adolescência é uma etapa diferenciada e fundamental para o desenvolvimento da personalidade humana, e por conta disso, necessita ser tutelada e protegida, tanto pela família, como pelo Estado.

Um dos fatores elementares que caracterizam esta etapa da vida humana é a chegada da puberdade, isto é, um conjunto de alterações hormonais, fisiológicas e morfológicas que tornam os jovens aptos a reproduzir. As transformações biológicas vivenciadas pela perda do corpo infantil e maturação dos caracteres sexuais secundários também são responsáveis por uma série de mudanças na esfera comportamental dos jovens, como alterações no sono, no apetite, no humor, na sexualidade, entre outros. Desta maneira, é comum muitas pessoas relacionarem a adolescência a uma fase inevitável de conturbações, irritabilidade, irracionalidade ou impulsividade.

Em decorrência das múltiplas transformações, por vezes dolorosas e dramáticas, experimentadas pelos jovens em idade de transição, algumas abordagens teóricas a despeito do fenômeno da adolescência foram pautadas em mitos e estereótipos do “ser adolescente”. Uma delas estabelece o ideal de uma “natureza humana” desenvolvida às margens das condições materiais, que por sua vez, poderiam facilitar ou dificultar o desabrochar das “potencialidades naturais” dos jovens em idade de transição. Este é o caso da tese da “Síndrome da Adolescência Normal” de Maurício Knobel, teoria que considera várias características encontradas em adolescentes como um fator normal e semi-patológico, inerente a esta fase de desenvolvimento.

(...) a adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento, semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora para ingressar no mundo do trabalho. Nessas construções teóricas, encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie e, conforme cresce, se desenvolve e se relaciona com o meio, atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (BOCK, 2007, p. 64).

De acordo com Bock (2007), as abordagens naturalizantes da fase da adolescência só puderam ser superadas com um referencial teórico sócio-histórico, no qual a adolescência passou a ser compreendida como uma construção social dentro de uma totalidade, portanto, um fenômeno que só poderia ser apreendido de forma contextual e histórica.

A abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas, “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isto porque para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido (BOCK, 2007, p. 68).

Partindo desta perspectiva, a adolescência nem sempre existiu, mas se estabelece como um fenômeno moderno, produto das sociedades industriais capitalistas. Em tempos passados, as crianças normalmente transitavam diretamente à fase adulta. Bock (2007) faz referência às teses de Adélia Clímaco (1991) e Benedito dos Santos (1996) para elucidar os fatores socioeconômicos que fizeram insurgir o fenômeno da adolescência no século XX. Para Clímaco (1991), a sociedade capitalista, após a revolução industrial, trouxe a mudança do padrão de vida agrário para a vida urbana, e com isso, houve o progressivo declínio da família como unidade de produção. “As ocupações já não passavam de pai para filho, o que criou um *gap* nas experiências dos pais e a dos filhos, transformando a idade de *teens* em época da vida dedicada à escolha profissional” (BOCK, 2007, p.69). Ao lado disso, no contexto industrial e urbano, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho passou a exigir um tempo maior de qualificação do trabalhador, o que prolongou o tempo dos jovens nas escolas. O desemprego estrutural e a maior expectativa de vida dos trabalhadores adultos foram outros fatores que exigiram retardar o ingresso dos adolescentes no mundo do trabalho, contribuindo para a criação de uma legislação própria para adolescentes, a qual previu a proibição do trabalho e a obrigatoriedade da educação escolar secundária.

Desta forma, Santos (1996) considera que a adolescência é uma fase cuja visibilidade e consistência está intimamente ligada ao aumento do tempo escolar e à extensão progressiva do tempo de aprendizagem. Nessa perspectiva, como bem aponta Bock (2007, p. 70), “alguns grupos sociais que ficam excluídos da escola e ingressam cedo no mundo do trabalho se “adultizam” e não têm acesso à adolescência, enquanto uma condição social”.

No Brasil, é possível apontar uma diferença clara entre os adolescentes das classes populares que devem ingressar rapidamente no mundo do trabalho, durante ou logo após a conclusão do ensino médio, e os adolescentes da classe média ou da elite burguesa, que detêm acesso privilegiado à riqueza, podendo dispor de um tempo maior para a escolha do caminho profissional. Nosella (2011) destaca que, *enquanto todos passam pela fase da puberdade, nem todos têm o direito de vivenciar a adolescência, isto é, uma fase orientada às mais variadas descobertas, experiências e buscas por autonomia e inserção social*. Enquanto alguns podem vivenciar um período de indefinição profissional para que desfrutem de tempo para realizar atividades ligadas aos seus interesses, ou estímulos para que descubram seus talentos e habilidades mais próprias, outros são forçados ao mercado de trabalho, ou mesmo condicionados a atividades pedagógicas utilitárias com essa finalidade.

O fato de o trabalho produtivo ser uma realidade imediata para os adolescentes da classe trabalhadora pode trazer prejuízos para o seu desenvolvimento intelectual e para a construção de sua personalidade como um todo, seja pela restrição do tempo de estudo para aqueles que abandonam a escola, seja para aqueles adolescentes submetidos a sistemas de ensino precarizados e rebaixados, ou com restrições curriculares impostas pelo mercado de trabalho e pela profissionalização precoce. Para compreender o alcance desses prejuízos é preciso adentrar, mesmo que de forma breve, na área da psicologia do desenvolvimento. Este é um tema muito amplo para ganhar a profundidade que merece neste artigo, mas é oportuno sublinhar alguns apontamentos desta área de pesquisa para podermos embasar nosso entendimento sobre o processo de desenvolvimento dos adolescentes e as possíveis implicações para a educação escolar, especialmente para o direcionamento pedagógico do ensino médio.

Na área da psicologia do desenvolvimento, o pensador russo Lev Vygotsky (1896-1934) ganhou merecido destaque ao focalizar o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, ou em seus

termos, sujeitos “em idade de transição”. Este tema foi elaborado pelo autor, sobretudo no Tomo IV de suas “Obras Escolhidas”, intitulado “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição”. Para Vygotsky (1996), entre os 14 e 18 anos de idade acontecem momentos “revolucionários”, momentos de crise e ruptura com a personalidade infantil. A chave para se compreender este momento catártico vivenciado pelos adolescentes seria a transformação de interesses infantis em novos interesses, isto é, em novas necessidades culturais superiores que produzem transformações em toda a estrutura de orientação do comportamento. Para ele:

Sin comprender que todos los mecanismos de la conducta del adolescente empiezan a funcionar en un mundo interno y externo completamente distinto, es decir, en un sistema de intereses internos y en un sistema de influjos incitadores externos radicalmente distintos, no sabremos comprender los cambios realmente profundos que experimenta el adolescente en dicho período (VYGOTSKY, 1996, p. 11).

Vygotsky (1996) utiliza a metáfora de transformação da larva para crisálida e desta para a borboleta, referindo-se ao processo de transição infantil para a adolescência. Esta imagem nos dá a dimensão das transformações profundas que acontecem neste período da vida, processos absolutamente novos, que pressupõe a extinção da velha estrutura infantil para uma forma radicalmente nova de existir. A perda dos interesses que outrora governavam as ações da criança é realizada de forma gradual, morosa e conflituosa, envolvendo de forma interdependente, aspectos internos como a maturação sexual, e as novas interações com o meio externo social e cultural.

Con experimental claridad hemos podido observar cómo la maduración y aparición de nuevas atracciones y necesidades internas amplían infinitamente el círculo de objetos que poseen fuerza incitadora para los adolescentes, cómo esferas enteras de actividad, antes neutras para ellos, se convierten ahora en momentos fundamentales que determinan su conducta, cómo, a la par del nuevo mundo interno, surge para el adolescente un mundo exterior completamente nuevo (VYGOTSKY, 1996, p. 11).

Este mundo novo que se abre ao jovem é experimentado através de uma nova intelectualidade, uma forma radicalmente nova de pensar o mundo a que Vygotsky (1996) denominou de “pensamento por conceitos”. Lembramos que nosso autor ganhou destaque ao tecer uma crítica à psicologia tradicional de sua época, a qual negava o surgimento de novas formas de pensamento na fase da adolescência. Presumia-se, no início do século XX, que todas as mudanças no pensamento do adolescente se resumiriam a um avanço ulterior das vias já traçadas no pensamento da criança, ou seja, não haveria alterações qualitativas na forma de pensar da criança e do adolescente. Em direção oposta, Vygotsky (1996) defendeu que o pensamento por conceitos, típico da idade de transição, representa não apenas uma originalidade de conteúdo que enriquece a intelectualidade do jovem, mas *também alterações na forma de pensar, na forma de se construir operações intelectuais*.

Nesta fase, o jovem começa a tecer inferências lógicas, construir nexos e relações causais subjacentes à realidade natural e social de forma muito mais completa e aprofundada. A capacidade de abstrair conceitos, por sua vez, possibilita o jovem construir o reflexo da realidade objetiva no próprio pensamento, tornando-o capaz de pensar o mundo para além do imediato e da vida cotidiana. Em suma, é neste período que o adolescente está pronto para formular uma imagem da realidade através de conceitos científicos, filosóficos, políticos e ideológicos.

El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. Es cierto que también el niño asimila verdades científicas y se compenetra con una determinada ideología, que se arraiga a diversos campos de la vida cultural, pero el niño asimila todo esto de manera incompleta, no adecuada: al asimilar el material cultural existente no participa aún activamente en su creación. El adolescente, por el contrario, cuando asimila correctamente ese contenido que tan sólo en conceptos

puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa y curativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí. Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras los fenómenos. Tan sólo aquellos que los abordan con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependencias y relaciones dentro de cada área de la realidad y entre sus diversas esferas (VYGOTSKY, 1996, p. 13).

Assim, é no período de transição que os adolescentes passam a meditar intensamente sobre os problemas civilizatórios e da existência humana, os quais exigem, para a sua solução, um desenvolvimento superior do pensamento e do intelecto. Além disso, o pensamento por conceitos propicia ao jovem uma percepção e interpretação mais complexa de seu mundo psíquico interno e de suas próprias vivências. A este respeito, afirma Vygotsky (1996, p. 18):

La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello, tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la auto-percepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias.

Levando em consideração esta breve digressão, podemos concluir que a adolescência se apresenta como um momento ímpar na construção da personalidade humana, um momento rico em que desabrocha o valor da autonomia, do autocontrole, da autoconsciência e os interesses mais próprios de cada um. Além disso, é um momento de saltos qualitativos no pensamento, indispensáveis ao desenvolvimento da intelectualidade e da elevação cultural.

Neste sentido, a psicologia nos oferece elementos para entendermos a influência e a importância da educação escolar básica, do ensino científico e tecnológico, bem como do acesso à cultura geral como elemento propulsor de desenvolvimento humano. Vygotsky (2001) em “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar” escreveu: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Cabe então refletirmos, sem concessões, qual seria o direcionamento pedagógico do ensino médio que preza pelo pleno desenvolvimento físico e intelectual dos adolescentes? Percursos formativos profissionalizantes, utilitários e direcionados a nichos específicos do trabalho produtivo, não acarretariam prejuízos formativos nesta fase de desenvolvimento humano? É justo promover, como se faz na atualidade, sistemas variados de ensino médio, tanto em relação às condições concretas de ensino, quanto aos direcionamentos pedagógicos para os adolescentes que frequentam as escolas públicas brasileiras?

Adolescência, Ensino Médio e o Direito à Indefinição Profissional

A forma pedagógica do ensino médio é uma questão sensível e polêmica. Como sabemos, existe uma tensão histórica a despeito das finalidades dos programas escolares para os adolescentes, motivados, ora por interesses políticos e ideológicos antagônicos, ora por divergências teóricas que levam a táticas heterogêneas dentro de uma estratégia ampla de transformação social. Este é o caso, por exemplo, das abordagens sobre o ensino médio dentro do campo de pesquisa progressista no país.

Para alguns, a escola média da classe trabalhadora deve “integrar” a cultura geral à formação profissional, como é o caso da política do Ensino Médio Integrado, promovida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O argumento corriqueiramente utilizado é de que o

ensino médio técnico profissionalizante funciona como uma espécie de travessia para um ensino unilateral e integral. Esta política educacional busca fortalecer uma “cultura do trabalho”, vale dizer, trabalho prático, não puramente intelectual, nas escolas de ensino básico. Na mesma direção, o Novo Ensino Médio, ainda em fase de implementação no país, defende o espaço da profissionalização precoce, embora sob outros fundamentos políticos e pedagógicos.

De um lado oposto, são poucos os autores que apostam na massificação de um ensino secundário humanista de cultura geral para todos os adolescentes, indistintamente, sem concessões profissionalizantes. Esta é uma tese defendida, por exemplo, pelo professor e pesquisador da Educação, Paolo Nosella (2011), que adverte sobre a necessidade de o ensino médio ser assumido como uma *fase autônoma e com um princípio pedagógico em si, de caráter geral e não profissional*. Ao chamar atenção sobre a necessidade de um direcionamento político único para a última etapa do ensino básico, Nosella lembra que todos os países desenvolvidos demonstraram uma grande preocupação com esta fase do ensino, uma vez que a formação média da mentalidade de um povo é determinada pela qualidade do ensino secundário. A este respeito lembra que:

[...] a França do após Segunda Guerra Mundial, na reforma do ensino, priorizou o ensino secundário, de modo que seus docentes passaram a ganhar igual ou mais que os do ensino superior. Um conhecido exemplo é o do filósofo Jean Paul Sartre, professor de filosofia no ensino médio francês. Mas não só ele. Muitas figuras ilustres da cultura europeia, da Áustria, da Itália, entre outras, foram professores do ensino secundário (NOSELLA, 2015, p. 125).

Considerando a adolescência uma fase peculiar em que culmina o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo, reclama-se a necessidade de *políticas públicas educacionais que coloquem em seu epicentro o pleno desenvolvimento de todos os adolescentes*. Como fica evidente na sociedade brasileira, existe uma desigualdade de direitos vivenciada pelos jovens mais ricos em relação aos mais carentes. Os primeiros podem realizar cursos, aprender novos idiomas, fazer esportes, e detém grande privilégio na fase da adolescência de ter tempo disponível e condições adequadas para se autoconhecer e desenvolver seus interesses, sem a imposição de terem que trabalhar para garantir a reprodução de sua existência. Outros, da classe trabalhadora, são levados precocemente a uma atividade remunerada para sustento de si e de sua família em idade precoce. Esta condição, embora seja naturalizada no Brasil, é absolutamente contrária ao que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), quando diz em seus respectivos artigos que:

ART. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, *assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade*.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, *sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem*.

Como versa a lei que tutela o adequado desenvolvimento das crianças e dos adolescentes brasileiros, a educação básica deve garantir as condições de desenvolvimento *sem discriminação de ordem social e cultural*. Isso inclui, oferecer um ensino que garanta as possibilidades para que todos os jovens, sem distinção de classe, possam se “*desenvolver em condições de liberdade e de dignidade*”, isto é, com condições de ensaiar seus potenciais criativos sem pressões externas que imprimam condicionalidades ou restrições ao seu pleno desenvolvimento.

É notório que em uma sociedade de classes, as condições dos jovens dominar seu próprio destino e escrever sua biografia em consonância com seus desejos superiores e interesses mais próprios lhes são sistematicamente negadas, sendo possíveis apenas a um grupo seleto de jovens privilegiados. No entanto, um sistema que pretenda garantir condições de dignidade humana a todos os jovens em idade de transição deveria assegurar duas situações fundamentais. Em primeiro lugar, garantir a satisfação das necessidades materiais em qualidade e quantidade adequadas para que a reprodução material não seja uma demanda impositiva que interfira na vida cotidiana de crianças e adolescentes. Se esta é uma luta travada para tutelar a infância, não existem razões para não a direcionar também à fase da adolescência. Em segundo lugar, assegurar que os adolescentes tenham disponível uma educação pública universal que lhes ofereça a possibilidade de uma ampla e qualificada apreensão do legado cultural do gênero humano, isto é, uma apropriação dos produtos materiais e simbólicos mais elevados da atividade sócio-histórica.

Nosella (2016, p. 22) argumenta que, com frequência, a situação econômica e social desfavorecida dos adolescentes pobres acaba por “ser internalizada acriticamente pelo pensamento e pela prática pedagógica, que, em virtude disso, prioriza imediata e empiricamente o princípio da profissionalização do Ensino Médio”. A resposta do autor, a que me identifico, é de que não cabe ao Estado treinar, de forma precoce, ainda na fase de educação básica, as novas gerações para o exercício de uma profissão específica. Para ele:

O descalabro social que nega à maioria dos jovens brasileiros uma escola de 2º grau unitária e de qualidade não pode determinar, nos educadores, uma atitude de adaptação acrítica da escola média à irracionalidade social que aí está. De fato, não será deformando a escola que eliminaremos a miséria; ao contrário, a própria irracionalidade será estabelecida como princípio pedagógico da escola média (NOSELLA, 2016, p. 22).

Em consonância com esta tese, penso que não podemos recuar nem fazer concessões diante do direito que todos os adolescentes têm a uma educação que respeite o tempo adequado para a formação de seus interesses, da sua intelectualidade e a construção de sua personalidade. O que se defende neste artigo é que isso inclui *o direito de todos os adolescentes a um período escolar de indefinição profissional*, em uma escola moderna com currículos de cultura geral, que possibilitem as descobertas, a autoconstrução das diversas biografias, o desenvolvimento gradual da autonomia, da intelectualidade e das aspirações e talentos de cada um. O adestramento do ensino para satisfazer as necessidades de nichos do mercado de trabalho através da profissionalização precoce de jovens da classe trabalhadora, coloca obstáculos à realização de um ensino humanizador nestes termos, não apenas porque condiciona de forma utilitária e heterônoma as atividades pedagógicas da última etapa do ensino básico, mas ainda, porque intensifica o processo de apassivamento da consciência política dos adolescentes das classes populares pela naturalização das relações de trabalho como mercadoria.

Se em uma sociedade de classes a educação para os adolescentes da classe trabalhadora tende a ser precarizada e voltada a fins pragmáticos, um projeto educativo de resistência, comprometido com uma educação transformadora para a juventude das classes populares, deve priorizar uma *formação de cunho geral e indiferenciada de elevada qualidade, que preconize a socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos em mais alto nível*. O empobrecimento, rebaixamento e adaptação mercantil dos currículos que predetermina as atividades dos adolescentes brasileiros, deve ser substituído por uma escola moderna de cultura geral e “mercadologicamente desinteressada”, usando aqui uma expressão emprestada do pensador italiano Antonio Gramsci.

Em acordo com Gramsci, sustentamos que a escola secundária “deve assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um *certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa*”

(GRAMSCI, 2006, p. 36, *grifo meu*). Se muitos adolescentes brasileiros são obrigados a se inserir em atividades produtivas remuneradas ainda em idade escolar, entre 13 e 17 anos, cabe ao Estado assumir as despesas suplementares das famílias de baixa renda para que esses jovens possam se manter integralmente na escola e concluir a educação básica, *dispondo do direito a um período escolar de indefinição profissional e a possibilidade de eleger, com um maior grau de liberdade e de dignidade, em idade adequada, os caminhos para a sua inserção no universo produtivo*. Nesta mesma direção Nosella (2009, p. 22, *grifo meu*) defende que:

Uma política centrada na recuperação da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante não significa abandonar os milhares de jovens forçados a entrarem precocemente no mercado de trabalho todo ano. Ao contrário. É sempre oportuno lembrar, inclusive, que a iniciativa privada é muito sensível à demanda do mercado. *Ao Estado compete supervisionar e controlar essas iniciativas, pois sua principal tarefa educacional é oferecer um Ensino Médio Popular não Profissionalizante, de qualidade e universal.*

Assim, para fins de conclusão, penso que, mesmo a escola sendo tradicionalmente uma instituição conservadora, que responde às demandas de manutenção da atual ordem social, a luta no terreno das políticas públicas para a educação compreende a recusa intransigente à forma pela qual sujeitamos os adolescentes ao mais seguro apassivamento e amoldamento aos desideratos das sociedades de mercado. Isto implica, entre outras coisas, lutar por um *Ensino Médio Unitário*, isto é, que seja “mercadologicamente desinteressado”, que prime por um tempo escolar alinhado às necessidades existenciais e formativas dos adolescentes, com atividades voltas à ciência, à arte e à tecnologia, atividades críticas, lúdicas, criativas, atualizadas e prazerosas. Para aprimorar o ensino médio nestes termos, é indispensável um recuo progressivo de módulos técnicos profissionalizantes de ensino médio, em direção oposta ao que acontece hoje no Brasil.

Considerações Finais

A adolescência é uma fase que compreende uma série de transformações biológicas e psíquicas fundamentais para a formação da personalidade humana. Com a chegada da puberdade, os interesses infantis vão se modificando em novos interesses, ao mesmo tempo em que a própria forma de perceber e pensar o mundo atinge um novo patamar de abstração e complexidade. Na esteira deste processo, o adolescente vai, pouco a pouco, desprendendo-se da completa dependência da família na busca por sua identidade e inserção social. “A vontade de autonomia e da criatividade individual, de politização e de valorização do novo e do diferente, são aspectos que nos jovens do 2º grau emergem de forma aguda e “febril”, caracterizando assim este importante momento do crescimento humano” (NOSELLA, 2016, p. 21).

Desta forma, para assegurar a todos os adolescentes brasileiros o acesso às condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, o Brasil dispõe de uma legislação própria – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e que direitos ali descritos devem ser estendidos “a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (BRASIL, 2002). Isso nos leva a conclusão de que uma educação básica de qualidade tem de ser ofertada “indistintamente” a todos, embora saibamos que na realidade, este é apenas um entre tantos outros direitos negados a muitos jovens em decorrência da abismal desigualdade social que assola o país.

Vimos que por variados motivos sociais e econômicos, a sociedade industrial do século XX demandou um prolongamento da educação escolar obrigatória, hoje estendida até os 17 anos de idade. Entretanto, notou-se que, tradicionalmente, existe uma dualidade expressa no tipo

de ensino secundário dirigido aos adolescentes ricos em relação aos mais pobres. Para os filhos das famílias com capital econômico privilegiado, uma educação humanista de cultura geral para formar dirigentes, para os filhos dos trabalhadores, uma educação direcionada à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado.

Defender o direito dos adolescentes das classes populares ao acesso a uma educação universal de elevada qualidade, por conseguinte, significa enfrentar a dualidade estrutural do ensino médio, criticando as iniciativas que intentam rebaixar os currículos, métodos, práticas e condições gerais de ensino para a juventude trabalhadora. É verdade que muitas respostas foram dadas pelos setores progressistas, no âmbito das políticas educacionais, para contornar a desigualdade educacional e de oportunidades que se expressam, de forma aguda e constrangedora, no ensino médio. No escopo dos teóricos da educação comprometidos com a superação do capital, encontram-se dois grupos com táticas distintas. De um lado, aqueles que defendem que a conjuntura social e econômica brasileira desigual ainda exige sistemas de ensino médio plurais, contemplando, além do Ensino Médio Regular, percursos formativos profissionalizantes.

De outro lado, em divergência, estão os pesquisadores que defendem que a escola pública não pode renunciar à sua dimensão formativa geral para exercer treinamentos profissionalizantes prematuros. Argumentam que, “se a desumana necessidade da família os empurra (os adolescentes) para a profissionalização precoce, cabe ao Estado intervir, remunerando seu trabalho/estudo, garantindo com isso, a indefinição profissional, direito natural dessa fase etária, sem assistencialismo ou subterfúgios didáticos” (NOSELLA, 2016, p. 09). Em suma, não abrem mão da função social do ensino médio, enquanto momento pedagógico direcionado à sólida formação cultural e intelectual dos adolescentes. Refutam, portanto, a possibilidade de integração entre o ensino de cultura geral e percursos vocacionalmente direcionados, uma vez que ambos representam uma clara oposição política-pedagógica: o primeiro é para quem dirige, e o segundo, para quem é dirigido.

Se na fase da adolescência os jovens começam a construir os traços fundamentais de sua personalidade e da sua intelectualidade, é imprescindível que a escola amplie ao máximo os horizontes culturais do alunado por meio do ensino das ciências naturais e exatas, da arte, da literatura, do teatro, da dança, da música, do esporte, da filosofia e da tecnologia. Neste contexto, o ensino médio deve ser uma etapa da educação básica que incorpore um trabalho cultural amplo que possibilite o autoconhecimento e o reconhecimento de habilidades e interesses diversos, ao lado da possibilidade de uma compreensão ampla, objetiva e universal da história. Neste sentido pedagógico, a inserção de percursos formativos profissionalizantes não representa uma *ampliação* curricular, como muitos acreditam, mas uma *restrição ou rebaixamento dos currículos*, devido ao tempo educacional desprendido a atividades heterônomas, relativas apenas a uma área específica de conhecimento técnico, muitas vezes avesso aos próprios interesses do educando.

Por fim, penso que é urgente repensar a problemática da educação e do ensino da juventude brasileira à luz da emancipação humana. Seguramente, se nossa intenção é pensar projetos educacionais de resistência frente aos condicionantes mercantis da educação, dificilmente existirá lugar para a defesa de modelos de ensino básico voltados ao mercado e ao trabalho produtivo de capital, que tem servido como instrumento de amoldamento da juventude trabalhadora à realidade brutal que se apresenta. Uma educação para a emancipação humana, portanto, como projeto de antítese radial frente às teses liberais e reformistas para o ensino médio, tem de concentrar-se nas formas mais adequadas, tanto estruturais quanto formais, para que todos os jovens possam assimilar o legado cultural da humanidade em sua forma mais rica e mais elevada, sem qualquer brecha para o rebaixamento curricular com vistas a assistir os mais pobres, estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar e se desenvolver com dignidade, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Referências

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME, v. 9, n. 1, p. 106-126, jan./abr., 2014.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; NOSELLA, Paolo. Educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio. /ago., 2012. Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, 1909.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BOCK, Ana, M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 11 n. 1 janeiro/junho, 2007.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- CLÍMACO, Adélia A. S. **Repensando as concepções de adolescência**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. São Carlos: UFSCar, 2015.
- DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano** (tese de doutorado em educação/UNICAMP). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. Caderno 22. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4 (Americanismo e Fordismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- LENZI, Letícia. **Ensino Médio Integrado na berlinda: adolescência e o direito à indefinição profissional**. 2019, 267p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2019.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP. Editora Alínea, 2016.
- _____. **A escola de Gramsci**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. 32, n. 117, out./dez. p. 1051-1066, 2011.

_____. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP, 2009.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, jan. Mar, 2015.

_____. O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n.25, p. 271-274, março, 2007.

NOSELLA, Paolo; GOMES. Jarbas Maurício. Ensino médio e educação profissionalizante. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista v.5 n.1 e 2 p. 009 a 026. julho, 2016.

SANTOS, Benedito dos. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, Lev Seminióvitch. Obras Escogidas. Torno IV. Madri: Visor e MEG, 1996.