

Olhares reflexivos nas incertezas verificadas na vida dos jovens do ensino médio

Luana Dallo¹
Sandro Bochenek²
Tânia M. Bettiol³

Resumo

¹ Psicóloga pela UNIPAR – Universidade Paranaense, Mestre em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. Doutoranda em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista.

luana@dallo.com.br.

² Bacharel em Letras Portugêses/Inglês pela Unipan – União Pan-Americana de Ensino, Especialista em Interfaces Linguísticas, Literárias e Culturais pela Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestre em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista, aluno especial do doutorado em Letras *Dinter* pela Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná e UFBA – Universidade Federal da Bahia.

sandro@marilia.unesp.br.

³ Professora de história graduada pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Mestre em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. tabeol@hotmail.com.

Recebida: 31/Marc/2010

Aprovado: 08/Abr/2011

O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão, de âmbito educacional, sobre o ensino médio e as incertezas por ele produzidas sob três enfoques diferenciados. O primeiro limita-se a caracterizar o adolescente sob o ponto de vista da psicologia e a distância existente entre o que se espera que se produza neste ciclo educacional e o que ocorre na prática, tendo em vista que o jovem, nesse momento, passa por um período de escolhas e mudanças profundas tanto físicas como psicológicas e tais transformações já se mostram difíceis de serem administradas. O segundo enfoque se restringe a uma discussão sobre a falta de competência que se percebe no ensino médio em promover um nível adequado de letramento, o que provoca a falta de interesse de muitos em dar continuidade aos estudos e que, certamente, comprometerá o futuro dos jovens. O terceiro enfoque aponta para a necessidade de se discutir o ensino médio e a capacidade em preparar o sujeito para as mais variadas exigências do mundo contemporâneo e o – cada vez mais – competitivo mercado de trabalho atual. As reflexões propostas permitem verificar que muito do que se propõe para o ensino médio é simplesmente inexecutável ou representa uma realidade um tanto utópica em relação ao que seria ideal que fosse promovido, portanto, apresenta-se distante da realidade cotidiana escolar brasileira.

Palavras-chave: adolescentes, letramento, mercado de trabalho, ensino médio.

Abstract

The following article aims to propose a reflection, of educational ambit, about high school and the uncertainties produced by it under three different approaches. The first approach limits itself to characterize the adolescent under the psychology's point of view and the existing distance between what it is expected to be produced in this educational cycle and what occurs in its practice,

keeping in mind that the young, in this moment, goes through a period of choices that are difficult to manage. The second approach restricts itself to a discussion about the lack of competence that is noticed about high school not promoting an adequate level of literacy, what causes the lack of many people's interest to continue their studies and that, certainly, will compromise the future of the young ones. The third approach points the necessity to discuss the high school and the capacity of preparing the subject to the most varied requirements of the contemporary world and the – each time more – competitive today's job market. The proposed reflections allowed verifying that most of what is proposed to high school is simply unpractical or represents such a utopian reality in relation to what would be ideal to be promoted; therefore, it presents itself far from the Brazilian daily scholar reality.

Keywords: adolescents, literacy, job market, high school.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre a educação dos adolescentes⁴, pois é exatamente nessa fase que se verificam as incertezas ou problemas que serão aqui apontados. Nessa discussão são abordados três aspectos – ou três ângulos – dos problemas que afetam os jovens do ensino médio que se encontram na idade escolar entre os 15 e os 18 anos de idade. O “novo” ensino médio, em questão, surge a partir da nova LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2004), e se encontra entre a educação fundamental e o ensino superior.

Em um primeiro momento, considera-se a fase da adolescência sob um ponto de vista de “formação ou transição” e, pelo olhar da psicologia, pretende-se analisar como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio determinam um modo de ser ao jovem, correspondente às expectativas idealizadas do mercado capitalista e não respeitando o que ele “é” ou “pode ser”, segundo suas próprias escolhas e perspectivas.

Um segundo aspecto, visto sobre o ponto de vista do letramento, diz respeito ao uso pleno da “tecnologia” da leitura e da escrita, ao qual é destinada grande responsabilidade em preparar estes jovens para as mais diferentes competências de leitura, escrita e compreensão de diversos gêneros textuais, fato que frequentemente não ocorre na prática.

⁴ O termo adolescente foi adotado neste trabalho de acordo com a definição expressa pelo Dicionário Aurélio, que se refere àquele ou àquela que está no período da vida entre a puberdade e a idade adulta.

Em um terceiro momento, é elaborada uma abordagem que considera o mercado de trabalho nos dias atuais e a preparação do jovem para esse mercado. Essa preparação – realizada dentro do contexto escolar público, em condições tanto teóricas quanto materiais insatisfatórias e escassas – parece não suprir o desafio de preparar para o trabalho, numa sociedade tecnológica do “não emprego”.

Ressalta-se que esses problemas ou incertezas, pelo modo como serão aqui caracterizados, embora vistos e analisados sob três ângulos diferentes, perpassam pelo mesmo processo, ou seja, pela vertente educacional. Acredita-se, portanto, que a discussão e a reflexão propostas neste artigo estejam intrínseca e extrinsecamente relacionadas, pois parte-se do princípio de que o problema educacional do jovem do ensino médio se insere tanto no campo comportamental quanto no instrumental.

Adolescência: uma fase incerta para um futuro incerto

As abordagens discutidas neste capítulo têm como foco, primeiramente, a adolescência, cuja análise incide sobre o prisma da ideologia capitalista que norteia a teorização dessa fase e o processo de subjetivação (internalização da realidade dada) do modelo de conduta elaborado pelos adolescentes e pela sociedade. Nesse sentido, trata-se de uma tentativa de entrelaçar duas realidades, a do ensino médio e do adolescente.

O interessante é que o próprio conceito de adolescência originou-se com a escola, quando foi preciso dividir as classes por idade. Ariès (1981) menciona que antes da modernidade havia uma mistura das idades, ou seja, crianças, jovens e adultos estudavam em uma mesma classe.

Com a ascensão da burguesia como classe dominante, houve mudanças na estruturação escolar, surgindo a formação primária e a secundária que, por sua vez, influenciou a progressiva relação entre idade e classe escolar, na qual se distinguia, aos poucos, a adolescência da infância. Não podendo esquecer de que a própria infância foi uma invenção moderna, sendo prolongada quando começa a ser encarregada de preparar para o futuro, o que forçou a invenção da adolescência – um derivado contemporâneo da infância moderna – substituindo sua atenção no ideário ocidental (CALLIGARIS, 2000).

A infância e, sobretudo, a adolescência passam a ser momentos de preparação para a vida adulta, e a escola seria uma das instituições, talvez a principal, a realizar essa tarefa. A escola se responsabiliza a ensinar a criança a ler, a escrever e a se relacionar socialmente para que,

quando for adulta, possa utilizar-se desses recursos. O adolescente, que está cursando o ensino médio, continua na escola se preparando para a próxima fase da vida.

Acontece que o jovem, muitas vezes, é marcado por essa fase quando inicia as transformações da puberdade. Nas palavras de Calligaris (2000), trata-se de uma transformação substancial do corpo do jovem, que adquire os atributos e funções do corpo adulto, estando apto para a procriação. Isto poderia ser chamado de um primeiro crescimento, o biológico.

Por mais que biologicamente pronto para se tornar um adulto, a sociedade considera que o adolescente necessita de um segundo tempo para desenvolver-se psicológico, cognitivo e socialmente. A esse período, Calligaris (2000) salienta que se trata de um tempo de suspensão para preparar-se para o trabalho, amor e sexo denominado “moratória social”.

De acordo com Oliveira (2001), a moratória evidencia que a maturidade corporal e societária do adolescente não é ainda valorizada simbolicamente como tal, particularmente em uma sociedade em que se é reconhecida apenas quando se torna um “agente econômico” e pode ascender a uma independência material. Se olhar por esse ângulo, o interesse é que o sujeito produza e consuma para manter a lógica capitalista. Não havendo emprego para todos, criam-se subjetividades competitivas, individualistas, produtivas e ambiciosas que precisam sobreviver nessa sociedade concorrencial. Os sentimentos envolvidos são de ódio, rancor, frustração e solidão.

O adolescente da classe privilegiada tem que escolher uma profissão e passar no vestibular. Assim, ensino médio, para essa população, é uma preparação, mas somente para o exame. E a concorrência para o vestibulando em uma universidade estadual já é um demonstrativo do mercado concorrencial.

Por outro lado, os jovens das classes menos privilegiadas entram no mercado, muitas vezes informal, antes mesmo de terminar o ensino básico; desse modo, o ingresso na universidade é, para a maioria, um ideal distante. Apesar do curso superior não garantir a empregabilidade e ter se tornado um mercado crescente e competitivo para as unidades particulares, que algumas vezes favorecem a “formação” universitária e aumentam o número de formados desempregados.

Algumas teorias descrevem a escolha da profissão como um conflito nessa fase, mas nem todos passam por essa situação denominada conflituosa, é incoerente descrever uma adolescência universal em um país com tantos contrastes socioculturais. O “adolescer”, “a crise na adolescência”, a fase marcada por confusão, transtornos, contradições e

sofrimento são modos de definir a adolescência por teóricos como Aberastury e Knobel (1981) que descrevem essa fase como patológica, mas que deve ser encarada pela sociedade como normal.

Essa é uma maneira de caracterizar a adolescência, sem considerar que ela pode ocorrer de diversas formas. Alguns podem não viver essa fase “turbulenta”, e encarar, depois da infância, uma vida adulta denominada “precoce”; ou podem prolongar essa adolescência por muito tempo. Depende também, do que define o término da adolescência, se o fator aquisitivo ou a saída da casa dos pais. Percebe-se, entretanto, que muitos jovens estão cada vez mais prolongando esse tempo, muitas vezes pela própria dificuldade de se sustentar e alcançar um emprego que possibilite essa independência.

São as subjetividades criadas a partir do que o mercado impõe aos sujeitos, ou seja, exige-se uma enorme qualificação, em contrapartida, diminuem-se os empregos. O prolongamento do estudo (qualificação) preparatório para o mercado de trabalho influencia na manutenção da adolescência por um longo período de tempo.

É imprescindível notar que o termo adolescência nasce como um prolongamento da infância, quando se começa a se preocupar com a preparação para a vida adulta. Além disso, o adulto ou o sistema ideológico impõem ao jovem um “tempo” depois da mudança corporal, para a sua preparação psicológica, cognitiva e social, “um estatuto social que o subestima e que o declara incapaz” (SOARES, 2000, p. 155).

A palavra “preparação” permanece presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), ao alegarem a necessidade de preparar o jovem para o exercício da cidadania e para o trabalho, discurso que o declara impossibilitado para ambas as questões e que insere apenas ao ensino médio o poder de resolvê-las. Além disso, o mesmo parâmetro objetiva, com um “novo” ensino médio, a adaptação do sujeito ao sistema econômico, ao propor desenvolver as “competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 2000, p. 4). Ou seja, um discurso que promete que para se tornar adulto, é necessário desenvolver as competências necessárias para o mundo do trabalho.

Tal discurso, em oposição a uma formação específica, ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, pretende uma formação geral com o desenvolvimento das competências. Ou como referido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: “O desenvolvimento da capacidade em aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e o pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de

adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 1999, p. 113).

Estes são os modos impostos aos adolescentes em um processo que a avançada tecnologia substitui e/ou diminui o trabalho humano e, conseqüentemente, exige outras maneiras de ser em relação ao trabalho, ou seja, quer sujeitos adaptáveis, flexíveis, qualificados, gerenciadores, ativos, dinâmicos e que saibam lidar com as mudanças tecnológicas.

Exige-se uma gama de características que, em sua totalidade, vão além da possibilidade humana e realidade socioeconômica brasileira. Apesar disso, é preferível tentar constituir subjetividades que se adaptem à realidade, do que mudar tal realidade, principalmente quando ela serve de interesse à classe privilegiada.

Contraditoriamente ao discurso da autonomia intelectual e ao pensamento crítico, as diretrizes comandam o próprio modo de ser do adolescente e procuram mantê-lo alienado das questões sociais e políticas para que continue correspondendo às expectativas idealizadas do mercado.

Da mesma forma, não respeitam a individualidade do adolescente, impondo-lhe como ele deve ser (um padrão) e responsabilizando o ensino médio para a realização dessa meta. O objetivo dessa modalidade de ensino não se limita à aprendizagem do aluno, mas requer o desenvolvimento da identidade tal como estabelecida pelo mercado, como por exemplo, que sejam “capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e imprevisível” (BRASIL, 1999, p. 113). Desse modo, necessitam aprender a viver com o que é incerto, pois é isto que o futuro mercado lhes oferece.

Ao mesmo tempo em que apresenta o respeito à diversidade, à liberdade responsável e à igualdade, não respeitam o próprio adolescente na sua liberdade de escolha, maneira de ser e diversidade sociocultural. Os objetivos do ensino médio e a descrição da adolescência estão permeados por estratégias ideológicas que se multiplicam, de certa forma, a educação é uma parte da “máquina ideológica” de fazer sujeitos adaptados à engrenagem capitalista, entretanto, os agentes são constituídos por essas estruturas, mas também se constitui na sua diversidade.

O Ensino Médio e as incertezas quanto à promoção de nível adequado de Letramento

Propõe-se, neste momento, uma discussão sobre o Ensino Médio e suas incertezas de preparação em termos de *alfabetização* e *letramento*

dos jovens, tanto para o seu ingresso no mercado de trabalho, quanto para o vestibular, o que supostamente garantiria uma continuidade na formação escolar.

Faz-se necessário, para que fiquem claras as intenções, que aqui se pretende conceituar os termos *alfabetização* e *letramento* e, para tal, serão utilizadas as definições trazidas por Magda Soares (2001, 2004), devido à proximidade existente entre a perspectiva abordada pela autora com as práticas que se percebem nas salas de aula e a relação desses elementos no contexto social.

De acordo com Soares (2001, 2004), conceitua-se alfabetização como o processo de aquisição da “tecnologia” da escrita. Desta forma, o termo alfabetizado se refere ao indivíduo que domina os procedimentos necessários ao desempenho de leitura e escrita, técnicas essas que compreendem, desde o manuseio correto das “ferramentas” necessárias (caneta, lápis, borracha, caderno, livro, máquina de escrever, computador etc.) até o reconhecimento e a atribuição de significado aos “desenhos” das letras. O domínio das técnicas das organizações convencionais de leitura e escrita, tais como a maneira “correta” de segurar o lápis ou, ainda, de escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita (no caso da escrita alfabética, pois existem outras línguas que dispõem de outras formas de organização da escrita) também é considerado elemento pertencente ao processo de alfabetização.

Ao contrário da facilidade existente na definição de alfabetização e também na compreensão do que vem a ser um indivíduo “alfabetizado”, o termo *letramento* – ou a especificação do que vem a ser um sujeito “letrado” – não dispõe das mesmas facilidades, clarezas ou precisões, pois representa um elemento, o qual expande-se à diversos níveis e contextos e pode ser estudado em suas diversas particularidades.

Neste caso, não há possibilidade em atribuir ao *letramento* uma única definição. Há uma pluralidade de significações, as quais ecoam em diversos contextos. Desta forma, pode-se definir *letramento* como o uso de práticas sociais realizadas por meio da tecnologia da leitura e da escrita. Neste contexto, todo indivíduo que, de alguma maneira, mesmo que por meio de terceiros, faça uso desta tecnologia, pode ser caracterizado como *letrado*. O conceito de *letramento* extrapola o domínio da alfabetização para a prática social exercida por meio deste procedimento em seus diversos níveis. Para Soares (2004, p. 91):

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como a interação com os outros; a imersão no

imaginário, no estético; a ampliação de conhecimentos; a sedução ou indução; a diversão; a orientação; o apoio à memória; a catarse [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...

Entretanto, para fugir a uma generalização conceitual, há possibilidade, ainda, de se subdividir os conceitos de letramento em duas dimensões: letramento social e letramento individual.

A dimensão individual de letramento considera a capacidade pessoal e individual de leitura e de escrita. Porém, frequentemente, esses conceitos não levam em consideração as peculiaridades e as diferenças desses processos, os quais representam habilidades distintas. Mesmo quando se consideram apenas os aspectos individuais de letramento, torna-se complexa a tarefa de avaliar tais níveis, pois existem diversas “competências” passíveis de serem avaliadas que envolvem habilidades individuais de leitura, de escrita e também de compreensão. Uma tentativa de avaliação e classificação desses níveis pode ser considerada impossível, pois não há como definir quais habilidades seriam desejáveis e em quais níveis. Os processos de leitura e escrita, por se tratarem de aptidões distintas, podem variar em níveis diferentes mesmo em uma concepção individual. Nas palavras de Soares (2001, p. 70):

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, fica claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, ainda que se limitasse a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita: quais as habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificam um indivíduo como “letrado”? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado “letrado”?

Dimensão social do letramento: Considera o letramento (ou práticas de letramento) enquanto objeto inserido na sociedade

influenciando e sendo por ela influenciado. Tal como ocorre na dimensão individual, a dimensão social também pode ser subdividida em dois grupos distintos, denominados por Soares (2001, 2004) de versão “fraca” e versão “forte”.

A versão “fraca” atribui ao letramento um papel de modo a garantir o “funcionamento” da sociedade, ou seja, o letramento seria, nesta concepção, objeto necessário à mobilidade social do indivíduo; podendo, também, ser definido como “letramento funcional”, o que vem a ser ‘quase’ o equivalente ao termo “alfabetização funcional”.

A versão “forte” de letramento confere um papel de maior importância às suas práticas sociais. Nesta versão, pode-se considerá-lo como objeto ideológico e social, isto é, o letramento é visto como elemento capaz de auxiliar um processo de conscientização por parte do indivíduo de sua condição social, o que poderia auxiliar no processo de uma mudança benéfica de realidades sociais em conflito. O letramento, nesta perspectiva, desempenha um papel mais importante do que simplesmente a aquisição de uma “tecnologia”, extrapolando a simples leitura, decodificação de letras ou palavras. Abrange visão de mundo. Como afirma Soares (2001, p. 78):

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para efetivo funcionamento da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço [...].

Neste sentido, verifica-se que, frente às variadas e complexas habilidades de letramento possíveis, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 139) apresentam um objetivo demasiadamente ambicioso, o qual é colocado a cargo dos professores de Língua Portuguesa:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.

Verifica-se que são variadas as habilidades de letramento – tanto individuais quanto sociais – que são esperadas que os alunos venham a adquirir no Ensino Médio. Neste sentido, pode-se dizer que há um desejo, no que se refere à normatização educacional, de promover um ensino de qualidade que seja capaz de habilitar o sujeito às mais diferentes exigências do mundo moderno. Todavia, cabe questionar se as aquisições de tais habilidades realmente ocorrem na prática.

A disciplina de língua portuguesa é revestida de grande responsabilidade social, no que se refere à interdisciplinaridade. Ainda supõe-se, de forma natural, o principal objetivo que deverá ser alcançado no ensino médio: Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugá-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia.

Dirão muitos que esse não é trabalho só para o professor de Português. Sem dúvida, esse é um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser a Língua Portuguesa o carro-chefe de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento da intertextualidade. (BRASIL, 1999, p. 140).

Neste contexto verifica-se que a escola – principalmente por intermédio da disciplina de Língua Portuguesa – deve preparar para o exercício de leitura e escrita e também para além desses objetivos no que tange à função social que a aquisição destas tecnologias representará aos alunos. Desta forma, acredita-se que a comunicação desempenha papel de fundamental importância nas sociedades modernas e, neste contexto, espera-se que a escola promova justamente uma demanda para ocupar este mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente de diversos níveis de conhecimento.

Atualmente, apreciável parte das pesquisas que avaliam a qualidade do ensino aponta para grande quantidade de jovens com níveis precários de compreensão e de produção de textos de diversos gêneros

textuais. Apenas uma pequena parcela consegue atingir níveis considerados equivalentes aos níveis de formação.

Tendo-se em vista as inúmeras habilidades necessárias ao indivíduo para seu pleno ‘funcionamento’ na sociedade tecnologicizada e complexa em que atua, verifica-se que um nível de letramento funcional não é fácil de ser promovido, pois envolve necessidade de múltiplas habilidades, além de não ser mais suficiente no atual contexto social.

Nos PCNEM (BRASIL, 1999, p. 23), no sub-título “o papel da educação na sociedade tecnológica”, encontra-se a seguinte concepção:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Neste sentido, faz-se necessário questionar: será que realmente a sociedade tecnológica atual tem interesse em promover e ainda assegurar uma educação autônoma a todos? Com quais interesses? Acredita-se que, diante do atual contexto, esta “autonomia educacional” parece estar longe de ser alcançada e, de certa forma utópica, num país onde problemas básicos de diversas ordens fazem-se constantemente presentes, como o acesso democrático à educação e à tecnologia, por exemplo.

Mais adiante, ainda nos PCNEM, no subtítulo que expõe sobre qual seria o papel do ensino médio.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De quais competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico? Ou, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas e alternativas para a solução de um problema, ou seja, o desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalho em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são

competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. [O desafio a enfrentar é grande, principalmente para um país em processo de desenvolvimento, que, na década de 90, sequer oferecia uma cobertura no Ensino Médio, considerado como parte da Educação Básica, a mais que 25% de seus jovens entre 15 e 17 anos. (BRASIL, 1999, p. 323)].

Ao afirmar que a garantia de ampliação de capacidades individuais é indispensável para se combater a dualidade social, nota-se, novamente uma tentativa de ofuscar o foco de um problema que ocorre em uma esfera de ordem maior, que seria a questão social, capitalista e desigual em diversos âmbitos. Assim, coloca-se a responsabilidade pela questão das desigualdades em nível pessoal, ou seja, a problemática e a responsabilidade pelas exclusões sociais é transferida do Estado aos próprios indivíduos, e isso ocorre de maneira bastante dissimulada, o que soa “quase” como natural em meio ao discurso. Neste contexto, o governo exime-se de sua responsabilidade por problemas sociais.

Os muitos problemas que chegam ao ensino médio oriundos de instâncias anteriores são, inclusive, admitidos nos PCNEM, sobretudo no tocante à disciplina de língua portuguesa: “Bem sabemos que graves são os problemas oriundos do ensino básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1999, p. 138).

Outro exemplo que se pode utilizar, neste momento, em referência ao baixo nível de letramento proporcionado no ensino médio, seria o que ficou conhecido como “As pérolas do ENEM”, em que são retratados alguns dos “absurdos” escritos pelos alunos nestes exames, demonstrando a insegurança, a falta de conhecimento de mundo, a falta de uma formação mínima e domínio de conhecimentos básicos. Neste sentido, fica bastante evidente a existência de problemas do ensino fundamental que chegam até o ensino médio, período em que, novamente, não serão resolvidos.

Há também contradições envolvendo letramento e alfabetização, de modo que se tratassem de habilidades equivalentes, o que dificulta ainda mais um diagnóstico eficaz dos muitos problemas a serem trabalhados. Ao analisar-se a grande parte das práticas escolares que envolvem processos de alfabetização e letramento, percebe-se que, na maioria das vezes, estas ficam limitadas a espaços escolares, e pouco se discute sobre o elo existente entre estes elementos e o universo social dos alunos. De acordo com a *Revista Educação* (2007, p. 37): Principal lócus promotor do aprendizado, a escola falha por não dialogar com o universo

de origem dos alunos, invalidando suas experiências e expressões. Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, divulgadas em abril, 20% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, 42% deles por desinteresse. Os resultados das avaliações de habilidades de leitura daqueles que permanecem são insatisfatórios.

Não se deve, porém, ter em mente, que problemas de níveis baixos de alfabetização e letramento são gerados e, conseqüentemente, são de responsabilidade apenas do ensino médio. Como foi dito anteriormente, muitas vezes, o ensino médio caracteriza-se apenas como a continuidade natural de um ensino fundamental deficitário, que deveria promover aptidões básicas para que estas pudessem ser aperfeiçoadas no ensino médio, ou seja, a origem dos problemas não se encontra necessariamente neste ciclo escolar, sendo ele apenas a continuidade de um processo que ocorre em uma instância anterior. De acordo com a *Revista do Ensino Médio* (BRASIL, 2004, p. 5):

Esse baixo desenvolvimento de habilidades e competências é o resultado de um déficit acumulado ao longo da educação básica. Não foi só o ensino médio mal feito. “O Fraco desempenho é o retrato de toda uma trajetória educacional”, constata Carlos Henrique Araújo, diretor de Avaliação da Educação Básica do Inep. “A esperança é mudar essa realidade pelos que estão começando agora o ensino fundamental, com um trabalho de acompanhamento série a série”, acrescenta a professora Lourdália.

Acredita-se que a vasta gama de objetivos – os quais são deixados a cargo do ensino médio, alguns destes inexecutáveis por razões várias – conduz, inevitavelmente, à incerteza do que este deve realmente ser capaz de promover, seja em competências de conhecimentos e habilidades em geral, seja em competências de alfabetização e letramento.

Ensino médio: mundo de incertezas na preparação para o trabalho

O mundo do trabalho passa, hoje, por transformações e mudanças profundas verificadas na conjuntura histórica e que parece tomar proporções irreversíveis. As transformações ou mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo nos trouxeram várias inovações, vivemos na era da informática, da robótica e da automação. Esta fase assume um lugar privilegiado na sociedade, fazendo desaparecer postos de trabalho, ao mesmo tempo em que cria um novo perfil aos cargos já existentes. Esse problema traz conseqüências na instância social e repercussões

significativas a todos que se inserem na esfera produtiva do capital trabalho, frente aos novos desafios a serem enfrentados.

Esse problema, que é mundial, se reflete no Brasil com sinais e características próprias de um país em desenvolvimento e economicamente dependente. Assim, o país tem se adaptado às exigências externas, se globalizando economicamente, na tentativa de modernização das estruturas exigidas pelo binômio capital trabalho.

Essa adaptação tem sido, nos últimos anos, ponto de análise de vários pesquisadores que buscam entender a dinâmica e a volatilidade do mercado de trabalho, que traz para cada país novos desafios. Esses desafios são, em geral, abarcados pela educação, que é colocada como mediadora de soluções para os problemas da formação profissional nas várias camadas sociais.

Salienta-se que a preocupação deste trabalho não é promover uma explanação ou discussão sobre a abrangência do problema que tem afetado os trabalhadores de forma geral. As considerações aqui expostas restringem-se aos jovens na faixa etária de 15 a 18 anos, que estão caracterizados dentro da educação básica do chamado ensino médio.

Vale lembrar que os problemas levantados serão traduzidos como incertezas, as quais estarão aqui relacionadas à legislação pertinente ao ensino médio, ao mercado de trabalho, ao emprego e à formação profissional que atinge os jovens na referida faixa etária.

Segundo dados do IBGE (BRASIL, 1999), a partir dos anos de 2012, o Brasil terá uma população de 12.079.520 de adolescentes na faixa etária entre 15 e 18 anos. Essa situação, classificada como “onda de adolescentes”, é preocupante quando se considera a necessidade de oferecer alternativas de educação e preparação profissional, que auxilie na escolha de profissões futuras, bem como de proporcionar formas de participação social. É um desafio, visto que exigirá demandas de educação básica e esforços para atender, sobretudo, o ensino médio.

Segundo informações levantadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de alunos que terminaram o ensino médio de 1994 a 2002 alcançou 1,9 milhões de estudantes, e em 2004 eram mais de nove milhões de alunos estudando em 22 mil escolas de ensino médio pelo país, dos quais 88% do ensino regular estão matriculados em escolas públicas (BRASIL, 2000).

Estudos feitos pela SEADE (BRASIL, 1999) (Secretaria de Avaliação do Desenvolvimento Educacional) mostram que a onda de adolescentes ocorre em um momento de escassez e oportunidades no

mercado de trabalho, cada vez mais exigente e com muita competitividade pelos postos já existentes.

O mesmo documento considera quadros e indicadores na América Latina que apontam que o menor indicador de cobertura no ensino médio é oferecido pelo Brasil, enquanto países como Colômbia, Chile, México, Equador e Peru apresentam índices superiores ao brasileiro. Tal fato também contribui para o surgimento de futuros problemas em nosso país, os quais podem ser traduzidos aqui como as incertezas.

Não se pode negar que exista um desequilíbrio – caracterizado há décadas –, mas suas consequências têm levado à má distribuição de renda, associada à desigualdade educacional que transformou a educação em um privilégio, e de acesso restrito a determinadas camadas da população. Por essa razão, há que se considerar o ensino médio na história da educação do país, como o ensino que apresenta desafios a serem enfrentados.

A finalidade do ensino fundamental não deixa dúvidas e nem discussão, enquanto o ensino médio historicamente criou uma dicotomia entre a profissionalização e o academicismo, objetivando, por sua vez, o lado humanista e o lado econômico, o que tem polemizado os debates recentes.

Isso ficou claro nos anos 1990, quando da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) (BRASIL, 1998), em que os seus legisladores classificaram a Lei nº 5692/72 como responsável pela dicotomia estabelecida entre ensino técnico e propedêutico.

Dessa forma, os legisladores da atual LDB, à medida que criaram o ensino médio, atribuíram-lhe uma preparação geral para o trabalho, instituindo, assim, por acabada a dualidade estrutural, existente no antigo 2º grau, ignorando que essa é uma característica histórica determinada pelas condições socioeconômicas do país e por um modelo internacional de desenvolvimento.

É, então, a partir das reformas educacionais dos anos 1990 tem-se a criação do ensino médio e as consequentes normatizações específicas para esse grau de ensino, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que passam a nortear as ações educacionais para o mundo do trabalho.

A nova LDB aponta, em seu art. 35, a trajetória para os nossos jovens, estabelecendo uma preparação de base sólida e conhecimentos, de cidadania e com vistas à preparação básica para o trabalho. “A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o Artigo 35, aponta para a

superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 70). Essas novas determinações do mundo social e produtivo colocam, portanto, dois novos desafios para o ensino médio, como aponta Kuenzer (2002a).

A sua democratização na orientação de ações políticas do Estado em todas as instâncias (federal, estadual, municipal), no que se refere ao investimento. E a outra formulação mais complexa – do ponto de vista tanto estrutural como de encaminhamento metodológico –, se refere à concepção que articule a formação científica e socio-histórica à formação tecnológica, superando a ruptura histórica e levando a uma escola que ensine a pensar por meio do domínio teórico metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, uma escola que ensine a fazer, mediante procedimentos e desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Com base nessa observação, não se pode aceitar, como também destaca Kuenzer (2002a), que o novo ensino médio deva ser tecnológico, articulado aos conhecimentos científicos e socio-históricos, pois, ao acabar com os cursos profissionalizantes, estabelecidos por decretos, ter-se-á a superação da dualidade estrutural.

Não se pode simplesmente desconsiderar a realidade brasileira, com desigualdades regionais, um modelo de desenvolvimento econômico que estabelece a internacionalização da economia, que acarreta por sua vez desequilíbrios que são caracterizados nos países em desenvolvimento. “A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa às relações entre capital e trabalho, pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé” (KUENZER, 2002b, p. 35).

O mundo do trabalho se reestrutura dentro das características do processo de globalização econômica, existe uma transformação tão profunda nesse campo, que hoje tem credibilidade duvidosa a afirmação ou argumento de que a escola pública de ensino básico prepare para o trabalho.

Segundo as normatizações específicas a esse grau de ensino, ele tem a função e a responsabilidade de desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos educandos objetivando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos necessários à preparação básica para o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da

Educação Básica e o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica, ou melhor, dito academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos independentemente de sua origem ou destino socioprofissional devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto espaço de produção de bens de serviços e conhecimentos com tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, p. 92).

O que significa essa preparação para o trabalho nos dias de hoje? Essa é uma pergunta aparentemente simples de se responder, mas quando analisada sob o ângulo da educação pública, não é tão simples assim, ao propor o trabalho como eixo organizador do currículo a LDB estabelece uma síntese entre o conhecimento geral e o específico e, se interpretada em si, apresenta problemas. É preciso, primeiramente, entender o significado do trabalho, pois este assume concepções históricas diferenciadas quando analisado à luz do seu tempo.

Nesta perspectiva, o trabalho pode ser interpretado segundo algumas visões. Para Marx (1983), o trabalho é práxis humana, ou seja; é o conjunto de ações materiais que o homem desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Com base nesta interpretação marxiana, observa-se que toda e qualquer educação será sempre para o trabalho.

Analisado por outro ponto de vista, Kuenzer (2002b) considera que qualquer conhecimento adquirido seja ele em língua estrangeira seja em portuguesa, seja o conhecimento da História seja da Biologia, da Matemática; ou melhor, onde existir o domínio de múltiplos conhecimentos e capacidades de usar conhecimento científico, tem-se a educação para o trabalho.

Frigotto (2003), por sua vez, assinala que tanto a educação como o trabalho não são simples fatores constitutivos da sociedade, pois as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e engendram todas as demais. Além disso, o ser humano atua na reprodução da vida material, ao fazer envolver uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica. Nesta perspectiva, considera que o trabalho não se reduza a “fator”, e ainda acrescenta que o trabalho:

Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade [...]. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

O processo de trabalho, as relações de produção e a formação humana são imbricadas. Dessa forma, é natural entender, hoje, as implicações da nova política econômica na educação para a juventude sob um novo discurso que se justifica pelo trabalho. É exatamente aí que se enxergam as incertezas que trilharam os caminhos dos jovens que necessitam das políticas públicas.

Considerando o pensamento de Ferreti e Silva Junior (2000), que chamam atenção para o caráter ambicioso da nova proposta, primeiramente pelas condições concretas do país e a redução de gastos sociais e, em particular com a educação e as condições precárias das redes de ensino público. Nesse sentido, os autores questionam quais as condições objetivas para se ofertar uma educação profissional e técnica, considerando as condições de responder ao conjunto de responsabilidades que a nova normatização atribui, “especialmente no que se refere à produção e à atualização de conhecimento tecnológico e ao atendimento das demandas emergentes e cambiantes do mercado?” (FERRETI; SILVA JUNIOR, 2000, p. 57).

Atualmente, se está diante de um quadro de incertezas, as quais parecem não vislumbrar caminhos rápidos na busca de soluções imediatas. Desde as reformas da década de noventa até o presente momento já se passaram mais dez anos e o aluno do ensino médio da escola pública parece que permanece ainda na fase de “transição” frente aos desafios postos, assim como todo o conjunto da comunidade escolar⁵. As contradições entre capital e trabalho são uma constante e têm levado a extinção de postos de trabalho e aumento da exclusão, inclusive para as camadas jovens que não conseguem ingressar em um mercado competitivo. A escola que se encontra presente, como mediadora, e que deveria atender esses jovens, preparando-os para as demandas do

⁵ Inserir-se nesse conjunto professores, administradores, diretores, sociedade.

mercado de trabalho não o faz porque também se encontra imbuída de incertezas e não consegue corresponder com a realidade.

Assim, a finalidade do ensino médio, como expressa a legislação, quando da referência ao trabalho para o aluno da escola pública, não condiz com a prática, esta à luz das condições que são historicamente, efetualmente e materialmente impostas pelo modelo de desenvolvimento em curso e pela própria inconsistência entre teoria e prática.

Considera-se que a preocupação aqui exposta não é explicar conceitos de trabalho, mas entender o conceito geral desse trabalho proposto para o ensino médio dentro da realidade de um país de economia considerada periférica e em desenvolvimento, que em muitos casos ainda não avançou na proporção desejada pelo capitalismo, e que ainda convive, segundo Harvey (1989), com o padrão produtivo taylorismo e fordismo que se encontra em estado de superação.

Frente a essas incertezas, questiona-se: Como proporcionar aos jovens do Ensino Médio brasileiro uma educação/formação para o trabalho? Como garantir na escola um ensino de qualidade que permeia entre o pensar e o fazer, preparando-os para os enfrentamentos da sociedade tecnológica e a escassez do emprego?

A necessidade de se estabelecer como meta, no Ensino Médio, ações que tomem a realidade da escola pública e do jovem brasileiro na proposta de organizar um currículo que considere o trabalho em sua ampla dimensão, tanto de práxis humana como de prática produtiva, tem que ocorrer.

Também devem ser instituídas ações imediatas, interligadas com o mundo do trabalho, para que os jovens tenham na escola subsídios para desenvolver competências laborativas, que lhes assegurem sobrevivência e sua própria permanência no sistema escolar.

Sabe-se, entretanto, que não é tão simples preparar um currículo para o Ensino Médio levando em consideração pontos importantes no que se refere às mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento” que altera o modo organizacional do trabalho e as relações sociais.

Constata-se, infelizmente, que o Ensino Médio deveria, após as exaustivas reformas dos anos 1990, superar a concepção conteudista que se caracteriza em face de sua versão propedêutica, e promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico na articulação de saberes e também considerar de forma prática uma maneira para que os jovens pudessem ingressar no mundo do trabalho após a conclusão do ensino médio; o que é sabido que não ocorre.

É cruel constatar que, com esta carência de medidas substanciais, não se tem certeza para onde caminha o ensino médio, afinal, ele está preparando os jovens de hoje para quê? Quando se faz referência a esse questionamento, especialmente no meio docente, é comum a utilização do termo “preparar para a vida”, mas assim caímos num campo da subjetividade, afinal, o que é preparar para a vida? É o mesmo que preparar para o vestibular como querem alguns, apesar de todas as limitações e deficiências da escola pública que não consegue competir com o ensino privado; ou é prepará-los para postos de serviço inexpressíveis que não requerem muita qualificação; ou é lançá-los a própria sorte, com o objetivo de dever cumprido, como o mesmo que dizer “eu fiz minha parte agora é com eles”.

Essa realidade é angustiante e leva a refletir sobre o que Kuenzer (2002) chama de “inclusão excludente”, feita pela escola de forma consciente ou inconsciente, que tem aprovado muitos jovens que incluirão as filas do cruel “mercado de reserva”, alunos frutos de um sistema de “empurro terapia”, aprovados ou incluídos pelo sistema escolar, mas diante da fragilidade de sua má formação, serão excluídos do mercado de trabalho.

Diante desse quadro de incertezas, observa-se que os problemas a serem enfrentados pelos jovens das escolas públicas passam por políticas públicas que desconsideram as especificidades e as fragilidades dessa faixa etária.

Garantia de um primeiro emprego, estágio remunerado, e projetos governamentais para assegurar condições de trabalho podem ser caminhos que assegurem condições e materialização de um ensino médio que caminhe para um norte, em que ocorram mais possibilidades do que incertezas.

Considerações finais

A análise dos problemas a serem enfrentados pelos adolescentes que se encontram nas escolas públicas frequentando o ensino médio, como já apontados neste estudo, se relaciona com a educação escolar, com o aprendizado, com a escassez e oferta de trabalho, com a vulnerabilidade e inexperiência característica em uma faixa etária que se encaminha para a vida adulta. Problemas que se sabe que não serão solucionados em curto prazo de tempo.

Isso porque não se pode considerar somente um lado da questão, achar que a solução se dá somente com a criação de escolas de ensino profissionalizante para prepará-los ao enfrentamento caracterizado no

mundo competitivo que se sustenta pelo tripé “capital, trabalho, mão-de-obra especializada”, seria perceber somente um lado do problema, em detrimento de outros fatores imprescindíveis.

Existe, nessa faixa etária, uma complexidade de situações que envolvem tanto as questões comportamentais individuais, como situações sociais que se concretizam no âmbito do consumo de drogas, da violência acirrada, da falta de perspectivas futuras mediante as incertezas do mundo do trabalho, da falta de emprego ou até mesmo do primeiro emprego.

Portanto, as soluções parecem apontar para além das políticas públicas; atingem, também, ações imediatas no âmbito sociogovernamental, na busca de mediações entre os jovens e os apelos do consumo de drogas, da banalização da violência, da sexualidade precoce, assuntos esses muito considerados pela UNESCO quando da referência da educação para as mulheres⁶.

Salienta-se, contudo, que medidas como essas devem acompanhar as transformações do mundo e dos novos paradigmas educacionais. O que não se pode é deixar de considerar esses problemas, pois, à medida que se avança para um futuro próximo, a população de jovens aumenta. Considerando-se os dados estatísticos do IBGE, observa-se que, a partir dos anos de 2012, como já citado anteriormente, o Brasil terá uma população de 12.079.520 de adolescentes na faixa etária entre 15 e 18 anos e, essa situação leva a refletir sobre dois aspectos.

Em primeiro lugar, a necessidade de educação profissional para a preparação de profissões condizentes com a demanda de mercado, e em condições de competição profissional. Isso deve ocorrer de imediato, caso contrário, o país ficará aquém no processo educação e trabalho, distante até mesmo de países considerados inexpressíveis na América Latina. Este fato foi suscitado até mesmo pelo atual ministro da Educação, Fernando Haddad, quando se pronunciou sobre as demandas do ensino médio no Brasil nos dias de hoje.

Um segundo aspecto, também relevante e que se imbrica ao primeiro, refere-se à orientação que deve ser dada a essa população jovem, no sentido de políticas públicas permeadas por ações ligadas à saúde e ao bem-estar desses jovens. Essas ações devem incluir orientações que lhes transmitam responsabilidade, discernimento, esclarecimento e, sobretudo, conhecimento, para encaminhá-los na sociedade que se apresenta, a cada dia, mais desigual, mais perversa e competitiva.

⁶ Relatório UNESCO comissão internacional sobre educação para o século XXI.

Referências Bibliográficas

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB* Lei nº 9394/96. Rio de Janeiro: DUNYA, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 15/98. *Diretrizes curriculares para o ensino médio*. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Revista do Ensino Médio*, n. 4, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/r42004.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha explica).

FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v. II, n. 109, p. 45-65, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Exclusão Incluyente e inclusão excludente. A nova forma dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002b. p. 42-67.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Textos sobre a educação e o ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

OLIVEIRA, Carmem S. *Sobrevivendo no inferno: a violência juvenil na contemporaneidade*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo, ano 11, n. 121, maio 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Rosangela. Adolescência: Monstruosidade Cultural? *Revista Educação & Realidade, Produção do corpo*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 151-159, jul.-dez. 2000.

