A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COM/PARA AS JUVENTUDES: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Danilo Marques[1]

Resumo: Objetiva este artigo discutir a construção de estratégias metodológicas com/para as juventudes, relacionando-as com alguns desafios da docência no Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo aproximou-se de leituras sobre as temáticas, bem como de dados oficiais – Censo Escolar/INEP e PNAD/IBGE. Com esses subsídios discutiu-se o recente direito das juventudes quanto ao acesso ao Ensino Médio e as complexidades e especificidades que contornam o cotidiano do trabalho das professoras/professores para, posteriormente, argumentar os dois lados desse desafio: as estratégias metodológicas para as juventudes *versus* intranquilidades que caracterizam as docências brasileiras. Das análises estruturadas, destaca-se a necessidade real de estratégias metodológicas que sejam dialógicas às experiências juvenis, mas que, ao mesmo tempo, encontra uma significativa barreira à sua materialização: as condições desiguais de contratação das/dos docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente. Juventudes. Docência. Estratégias metodológicas.

CONSTRUCTION OF METHODOLOGICAL STRATEGIES WITH / FOR YOUTH: A REFLECTION ON THE WORK OF TEACHERS AND TEACHERS IN HIGH SCHOOL

Abstract: The aim of this article is to discuss the construction of methodological strategies with/for youths, relating them to some challenges of teaching in high school. In order to achieve this goal, the author approached readings on the themes, as well as official data - School Census / INEP and PNAD / IBGE. With these subsidies we discussed: the recent right of youths to access high school and the complexities and specificities that across the daily life of teachers. Later, the argue both sides of this challenge: the methodological strategies for youths versus uneasiness that characterize Brazilian teaching. Structured analysis highlights the real need for methodological strategies that are dialogical to youth experiences but, at the same time, find a significant barrier to their materialization: the unequal conditions of hiring teachers.

Keywords: Teaching work. Youths Teaching. Methodological strategies.

1. INTRODUÇÃO

[1] Professor de Geografia na Educação Básica da rede pública de Minas Gerais. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). Licenciado em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2018). Especialista - *Mídias na Educação* - pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2019).

Ao aproximar-se de investigações que problematizem o acesso das juventudes brasileiras ao Ensino Médio (EM) uma das consequências que se tem é a leitura de expressões como encruzilhada educacional, gargalo, debates controversos, apagão, desafios, cenário desigual, tensões, dentre outras. Infelizmente o uso e recorrência dessas palavras não se dão gratuitamente, pois basta sensibilidades aos dados (atuais ou não) da realidade para os olhos saltarem[2].

Segundo Cury (2009) o esforço em compreender o trabalho das professoras e professores é tão complexo quanto é a figura docente. Isso porque, a/o docente é, ao mesmo tempo, indivíduo, cidadão, profissional e, em número maior, servidoras/es públicos que estão intimamente atrelados ao dever de ensinar e ao direito de saber. Além dessa perspectiva, reflexões sobre a docência nos país suscita, ao mesmo tempo, a materialização do seguinte cuidado: não tomar a profissão isolada das condições em que se realiza. Não é possível falar de uma docência brasileira, mas de docências brasileiras, pois, além da imersão em um cenário de desigualdades que incidem sobre as juventudes, tais sujeitos gozam de diferentes condições de trabalho[3].

Por esse caminho, o presente trabalho estruturou o seguinte objetivo: problematizar os desafios da construção de estratégias metodológicas com/para as juventudes face às formas de contratação das/dos docentes. O esforço em atender esse objetivo constará em três seções, além das considerações finais.

Inicialmente, serão discutidos alguns desafios que persistem sobre as juventudes brasileiras que, consequentemente, repercutem sobre o EM. Em seguida serão problematizadas as complexidades e especificidades que contornam o trabalho das/dos docentes e que, ao mesmo tempo, exigem dessas/desses sujeitos distintas articulações. A terceira seção relacionará a construção de estratégias metodológicas que dialoguem com as diversidades e sensibilidades juvenis *versus* às distintas formas de contração das/dos docentes.

[2] Corrobora essa constatação a existência de um conjunto de trabalhos (DAYRELL, 2016; FERREIRA, 2017; LEAO, 2018; SILVA, 2018) que se dedicam – não somente a investigar o acesso – mas as controvérsias e a insistência fenômenos tão preocupantes que residem sobre a última etapa da Educação Básica.

[3] Tais constatações podem ser verificadas em um conjunto de estudos, tais como: GESTRADO (2010; 2015), Duarte (2019), Scheibe (2010), Luz (2012), Seki *et al*. (2017) e Cirilo (2012).

2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM DIREITO DO TEMPO PRESENTE DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS

Segundo Moll e Garcia (2014) a crise de identidade que contorna essa etapa não é exclusiva do tempo presente, mas o reflexo da ausência histórica do acesso das juventudes, bem como das pessoas que não puderam acessar tal formação escolar na idade considerada regular. Além de inquietar a sociedade brasileira, essa exclusão aprofundou ainda mais os desencontros, a perda de significados e sentidos para as juventudes que, após uma árdua e longa conjuntura de lutas e reivindicações, passaram a acessar essa etapa (MOLL,GARCIA,2014).

A partir da expansão das matrículas que se iniciou nos anos de 1990 – contexto de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – sobre os corredores escolares passaram a circular heterogeneidades historicamente negadas e excluídas do sistema. Ao mesmo tempo, a chegada de novos sujeitos (e seus respectivos contextos) não foi acompanhada de garantias estruturais que assegurassem a plenitude do acesso, bem como a identificação com os espaços, os conteúdos e as rotinas escolares. Além de reiterar o utilitarismo educacional – acesso ao ensino superior ou à profissionalização – esvaziou-se a ideia de uma formação humana integral que, por consequência, negou olhar e escuta sensível às novas identidades e experiências emergidas (BRASIL, 1996; ZIBAS, 2005; OLIVEIRA, 2007; CARNEIRO, 2012).

Nos tempos mais recentes, a Emenda Constitucional (EC) 59/2009 e a Lei 12.061/2009 aumentaram a obrigatoriedade da Educação Básica para os estudantes de 4 a 17 anos. Esses dois meios legais instituíram como dever do Estado a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade – e não mais dos 6 aos 14 – assegurando inclusive, aos sujeitos que não tiveram condições de acesso na idade considerada regular (BRASIL, 2009; OLIVEIRA, 2010; BRASIL, 2009; BRASIL, 2009a).

Apesar de tardia, a inscrição desse direito em lei é resultado de uma luta histórica para que o EM fosse considerado parte de uma formação escolar básica – dentro de uma concepção de Educação como direito – além de constitucionalmente obrigatório e gratuito para todas as brasileiras e brasileiros. Nesse sentido, tal etapa consagrou-se como direito público subjetivo – que obriga a esfera pública a ofertá-la às juventudes. Nessa

perspectiva, a partir de 2017[4], o Poder Público e os responsáveis legais das/dos estudantes poderão ser responsabilizados (no âmbito civil e criminal) por aqueles que não frequentarem as escolas (OLIVEIRA, 2010; BRANDAO, 2011).

Apesar de enxergarem a extensão da obrigatoriedade como uma conquista, um conjunto de estudos (LIMA, 2011; MOEHLECKE, 2012; DAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014; SPOSITO, SOUZA, 2014) alertam sobre uma cena persistente e desafiadora, pois, as linhas percentuais de matrículas, abandono e evasão escolar, ao longo dos anos, desconhece uma linearidade. Os problemáticos números da matrícula, além de revelarem uma realidade complexa e desigual, exprimem que os propósitos e finalidades do EM (formar para a cidadania, de criar condições de acesso ao ensino superior e preparar para o mundo do trabalho) fazem sentido diferentes para as juventudes. Isso porque as experiências e expectativas, além de muito distintas, se distribuem em um cenário social e economicamente desigual. Os traços dos gráficos revelam: avanços, retrocessos, rupturas e continuidades.

Por exemplo, em 1991, menos da metade das matrículas do EM (43,1%) concentrava-se nas juventudes com idade entre 15 e 17 anos, percentual este mais baixo nas regiões Norte e Nordeste com, com apenas 29% e 30% respectivamente (SPOSITO, SOUZA, 2014). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014)[5] apresentou avanços, pois, entre 2004 e 2014 o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos matriculados no EM aumentou, de 47,5% para 59,5%.

Contudo, o Fundo qualificou as/os estudantes dessa etapa como o grupo mais atingido pela exclusão educacional. Por exemplo, em 2012 mais de 1,7 milhão de adolescentes estiveram fora da escola, sendo que, entre as/os matriculadas/os, aproximadamente 3,1 milhões (35%) cursavam o Ensino Fundamental ao invés do EM. Já em 2017, desassossegos permaneceram, pois, dos 48,5 milhões de jovens brasileiros (de 15 a 29 anos) mais da metade não havia concluído o Ensino Superior e nem frequentava espaços escolares, curso, Universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino. Tal cenário indica que foram mais 330 mil sujeitos nessa situação se comparado a 2016 (UNICEF, 2014; IBGE, 2017).

[4] Ano previsto para que as redes públicas tenham condições de absorver o contingente de estudantes que está fora da escola (OLIVEIRA, 2010; BRANDAO, 2011).
[5] Estudo desenvolvido a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 e do Censo Escolar/INEP (UNICEF, 2014).

Analisando a presença das juventudes na idade considerada regular: 68,5% das/dos matriculadas/os estavam nessa situação, entretanto, as regiões Norte e Nordeste foram as únicas com valores abaixo da média nacional, 59,5% e 60,6%, respectivamente (UNICEF, 2014). Em 2018, a taxa de distorção idade-série do EM foi de 28,2%, tal valor indica um patamar elevado, tendo em vista que 2017 o percentual manteve-se próximo, ou seja, pouco se alterou (IBGE, 2017; INEP, 2018; INEP, 2018a).

Diante desse breve panorama, fez-se necessário aproximar-se dos estudos de Juarez Dayrell (2016) a fim de refletir sobre algumas dimensões que cercam as juventudes. O autor desenvolve que juventude refere-se a uma categoria socialmente produzida em que as representações sobre essa fase da vida, os sentidos atribuídos a tal momento, a posição social das/dos jovens e os olhares que lhes são direcionados pela sociedade ganham contornos distintos conforme os contextos históricos, sociais e culturais ao longo do tempo. O autor apresenta que a

> juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe, por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (DAYRELL, 2016, p. 26)

As reflexões do autor ilustram como os novos olhares, contextos e experiências – historicamente excluídas do sistema escolar – apresentaram aos espaços escolares situações nada lineares, bem como desconhecidas, pois, tal espaço representava um círculo restrito de uma sociedade excludente.

É, portanto, nesse palco desigual que se exige também uma/um docente que abandone a prática pedagógica transmissiva e monocultural e que, ao mesmo tempo, corresponda aos anseios das juventudes. Necessária passa a ser a Pedagogia fortalecedora da autonomia, integradora das diversidades e, ao mesmo tempo, inovadora. Porém, a necessidade de responder a essas demandas esbarra em uma trama contraditória e complexa. Exigem-se assim docentes atualizados, versáteis, motivadores e inovadores, mas que, ao mesmo tempo, exercem seus trabalhos em realidades tão desiguais. Realidades que vão de escolas bem equipadas àquelas substancialmente

empobrecidas de material, além de distintas condições de remuneração, de formação, remuneração e carreira (ASCENÇÃO, 2003; KRAWCZYK 2011, 2014; SPOSITO, SOUZA, 2014; DAYRELL, 2016).

3. UM COTIDIANO COMPLEXO E ESPECÍFICO: A/O DOCENTE EM PAUTA

Considerando as múltiplas lentes analíticas que o sujeito docente pode ser analisado, o presente artigo não pretende encerrar o assunto haja vista os limites e os recortes das exposições, bem com da impossibilidade de nomear uma docência brasileira diante de múltiplas realidades educacionais. Ou, rememorando o geógrafo Aziz Ab'Saber: *os vários brasis*.

Considerando os cuidados necessários, ampara-se na obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* de Tardif e Lessard (2014). Os autores qualificam a docência como um trabalho interativo de desenhos muito particulares, constituindo-se assim um trabalho humano em que o *objeto* da atividade é, justamente, outro ser humano. As características das relações que se manifestam no cotidiano docente permitem entender o equívoco das ideias que concebem a docência como uma atividade rígida e uniforme. Não é rígida por envolver relações humanas, essas não podem ser lidas como situações operáveis e traduzidas por fórmulas.

Por exemplo, o envolvimento docente-estudante/estudante-docente não acontece de modo mecânico e unilateral, pois ambos os sujeitos podem apresentar colaborações, contraposições, resistências e dilemas. Também não é uniforme por não comportar – em espaços abertos ao exercício democrático – anulações de heterogeneidades, de experiências e de contextos (TARDIF, LESSARD, 2014).

Além dessas especificidades, à lida das/dos docentes são acrescentadas atividades consideradas complexas por solicitarem, de modo concomitante, ações de planejamento, integração, gestão, avaliação e integração. Conforme Dalila Andrade Oliveira (2010a), o trabalho docente compreende

> os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas.

> Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. [...] O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação (OLIVEIRA, 2010a, s/p).

Além de uma concepção mais ampla do trabalho docente, as referências mobilizadas para esta seção ilustram uma não centralidade da profissão. Pois, além de envolverem-se nas relações típicas da docência (regência de classe, por exemplo) as/os docente são incumbidos de estabelecer e construir tratos coletivos e colaborativos com sujeitos internos à escola – docentes de outras áreas, estudantes, gestão escolar, coordenação pedagógica, etc. – e extraescolares, como as famílias ou responsáveis pelas/pelos estudantes. Por fim, o cotidiano docente não é linear ou pré-determinado, mas exigente de posturas circulares entre as mais distintas escalas.

4. OS DOIS LADOS DO DESAFIO: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA AS JUVENTUDES *VERSUS* OS CENÁRIOS INTRANQUILOS DAS DOCÊNCIAS BRASILEIRAS

Constitui o objetivo dessa seção: relacionar as recomendações da literatura quanto à construção de estratégias metodológicas que dialoguem com as sensibilidades juvenis com uma dimensão específica do trabalho docente – as formas de contratação.

Imersos nas pesquisas sobre as juventudes, Nonato *et al.* (2016) desenvolvem que a Pedagogia refere-se aos princípios e/ou pressupostos, bem como as ações de uma determinada prática educativa. Em se tratando da relação entre a Pedagogia e as juventudes, os autores discorrem que não há uma ideia universal, lista de procedimentos executáveis e nem receitas a serem colocadas em práticas para qualificar certas posturas pedagógicas como uma *Pedagogia das Juventudes*. Portanto, os autores reiteram que ações e metodologias que deem vida, sentidos e cores às experiências e sensibilidades juvenis é que, de fato, pode ser nomeada de *Pedagogia das Juventudes*.

Ao debruçarem sobre estratégias metodológicas para as juventudes, Alves e Hermont (2014) apresentam um conjunto de princípios que deverão nortear as atividades escolares – essas de responsabilidade das/dos docentes – a fim de torná-las atrativas e próximas das/dos estudantes. Um exemplo seriam aquelas que dialoguem com as linguagens juvenis. Mas, as autoras explicam que tal conduta não quer dizer que a/o

docente adote a linguagem das/dos jovens, mas que seja capaz de combinar as linguagens da cultura escolar e das culturas juvenis de modo circular, equilibrando assim formalidade e informalidade.

Além disso, as ações devem ser negociadas, bem como fugitivas de posturas impositivas e autoritárias. Segundo as autoras, negociar significa respeito e para as/os jovens o respeito é fruto de conquistas e não imposições. O dinamismo deve estar sempre presente, e as experiências cotidianas das juventudes deve ser a base para a elaboração das atividades. Essas, por sua vez, não devem ser pautadas em rotinas como, por exemplo, a cópia diária de conteúdos no quadro/lousa. E, por fim, as autoras elevam a necessidade de utilização de tecnologias em sala de aula (OLIVEIRA, HERMONT, 2014).

Os trilhos desenhados por Nonato *et al.* (2016), Alves e Hermont (2014) e Oliveira e Hermont (2014) são importantes na promoção de uma educação democraticamente inclusiva. Não há dúvidas sobre isso. Ao abrir-se às distintas experiências juvenis, os espaços escolares tornam-se mais dinâmicos e diversos, o cotidiano escolar das/dos estudantes ganham novos significados, sentidos e possibilidades. A escola ganha novos sentidos.

Quanto ao contexto de trabalho das/dos docentes no EM, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apresentou que em 2018 um quantitativo de 513,4 mil professoras/professores atuaram nessa etapa. Desse total, aproximadamente 94% possuíam nível superior completo – a maior parte licenciatura (88%), bacharelado com 5,3% e 3,3% em formação no nível superior. Quanto ao indicador de adequação docente – se a/o profissional leciona para a disciplina para qual é habilitada/habilitado[6] – o pior resultado é observado nas disciplinas de Sociologia (28,4%). A título de comparação, em Biologia o percentual é de quase 80%, Língua Portuguesa (79,7%), Educação Física (79,4%), Matemática (73,9%), Geografia (71,2%) e Histórica com 71,7% (INEP, 2018).

O artigo 67 da LDBEN/1996 apregoa que o ingresso na carreira docente deverá acontecer, exclusivamente, por meio de concurso público e prova de títulos. Porém, na realidade observada isso não ocorreu, pois, apesar da maior parte ser estatutárias/os,

[6] Por exemplo: se a pessoa formada em Geografia leciona, especificamente, a disciplina Geografia.

uma porcentagem significativa segue desenvolvendo suas atividades a partir de um vínculo precário de trabalho.

Por exemplo, em 2014 o Tribunal de Contas da União (TCU) publicou um amplo estudo sobre o EM no país. Uma das constatações do órgão foi a prática rotineira das secretarias de educação na realização de contratações temporárias, "fazendo com que a excepcionalidade acabe se transformando em habitualidade" (TCU, 2014, p. 24). Ao observar essas posturas o Órgão alerta que a superutilização de docentes temporários deverá persistir ou até aumentar. Isso porque algumas redes – além da elevada porcentagem de docentes com vínculo precário – prosseguiam com essa postura (TCU, 2014).

Um exemplo de que tal situação ainda preocupa os tempos atuais refere-se à nona diretriz do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A estratégia I da Meta 18 apregoa que até 2024 as redes públicas de educação deverão assegurar o percentual mínimo de 90% dos profissionais do magistério como ocupantes de cargos de provimento efetivo e em exercício nas redes escolares vinculados. Porém, as conjunturas identificadas fogem do cenário ideal. Basta verifica que em 2017[7]– do computo geral de docentes da Educação Básica – 69,5% gozavam de estabilidade[8], ou seja, segurança mais próxima da realidade das/dos docentes estatutários.

É, portanto, diante de um coletivo diverso de docentes – com condições e seguranças trabalhistas distintas entre si – que a estruturação, por exemplo, de projetos construídos coletivamente, propostas de grupos de estudos e de trabalhos de campo transdisciplinares torna-se uma dificuldade. Levando em conta que uma das inseguranças das/dos profissionais temporários refere-se à possibilidade de que seu contrato seja rompido a qualquer momento[9], tal condição pode vir a impedir o estreitamento de laços com a comunidade, a observação mais cuidadosa das especificidades locais, bem como a continuidade de propostas/projetos/ações.

Tão importante quanto a materialização dessas concepções são as situações colaborativas entre as/os docentes. Essas condições além de intercambiar os conhecimentos escolares, favorece a troca de experiências entre as/os docente. O

[7] Conforme o Observatório do PNE. Disponível em: <observatóriodopne.org.br>. Acesso em 19 de agosto de 2018.
[8] É importante destacar que um docente poderá possuir dois vínculos diferentes. Por exemplo, ser concursado em uma rede de educação e temporário em outra.
[9] Pois, conforme Cirilo (2012), esse fora contratado para substituir uma licença ou um cargo vago a partir das vagas remanescente, ressalta Cirilo (2012).

espaço deve ser um espaço de colaboração, com espaços para discussão, construção e avaliação das situações escolares. O tempo desses espaços deve ser para além do intervalo, das reuniões com a gestão escolar e das refeições, por exemplo. É preciso garantir tais momentos para que sejam, por exemplo, elaboradas e viabilizadas propostas metodológicas inovadoras.

Como viabilizar essas ações frente às diferentes formas de contratação a que estão submetidos as/os professoras/es? Sobre os corredores escolares, além da heterogeneidade das juventudes, circulam também condições e formas desiguais de contratação como, por exemplo, as/os profissionais estatutários e os temporários. Cirilo (2012) – a partir de textos legais – informa que a figura da/do profissional efetivo refere-se ao sujeito servidor público, concursado, estável e estatutário. Enquanto que o vínculo temporário se estabelece por tempo determinado e organizado a partir do regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A partir das exposições acima, apresenta-se a seguinte hipótese: caso a/o professora/professor de Biologia, contratado temporariamente, tenha construído uma hora comunitária e, repentinamente, seu contrato é rompido, pois, seu cargo fora preenchido por uma/um profissional aprovada/o em concurso – como ficaria a continuidade da horta comunitária após seu afastamento?

Não necessariamente a/o docente que ocupará a vaga dará continuidade ao projeto, pois, essa/esse poderá vir a não se identificar com tal iniciativa ou até mesmo não enxergar sentidos nessa prática pedagógica. O espaço escolar, ao mesmo tempo, não poderá contar com a espontaneidade da/do docente de Biologia – que teve o contrato encerrado – para continuar o projeto. Nesse sentido, vale menção às reflexões de Carneiro (2012) quanto à constituição da docência como profissão, um campo de trabalho e não um dom/sacerdócio/missão para contar, de modo automático, com o voluntariado, a boa vontade e/ou espontaneidade das/dos profissionais da Educação.

Dentre as incumbências das/dos docentes, conforme a LDBEN/1996, consta “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (artigo 13). Além de reforçar a complexidade da docência, tal incumbência aponta para a necessidade de aproximações com o espaço geográfico próximo à escola para, justamente, não conceber tal espaço como isolado das realidades locais. Essa aproximação pode vir a subsidiar a/o docente com elementos para resignificar sua prática pedagógica. Além disso, críticas ao currículo distante de suas realidades e solicitações

às/aos docentes para que os conteúdos escolares acolham as experiências cotidianas foram depoimentos das juventudes coletados no amplo estudo da UNICEF (2014)[10].

Diante dessas questões, estruturou-se outra hipótese: após um conjunto de ações – discussão com a gestão escolar, com as famílias/responsáveis das/dos estudantes, com lideranças locais – a/o docente de Literatura (com vínculo temporário) pretende levar a cabo a organização de um livro, com relatos de experiências das juventudes acerca dos desafios, problemas, iniciativas e resistências que se manifestam em suas respectivas comunidades. Tal prática assim corresponderia à necessidade de elevar, considerar e compartilhar as vozes das juventudes, bem como a consideração das especificidades locais.

Entretanto, assim que iniciou os procedimentos para a confecção do livro, o contrato da/do docente foi interrompido. A continuidade da ideia fora interrompida? E as expectativas das/dos estudantes para conhecerem a obra finalizada? Seria garantida? A pessoa que ocupará a vaga continuará com a ideia?

Tais perguntas aparecem, pois, entende-se que não é possível fazer afirmativas haja vista as constantes transformações que incidem sobre os espaços escolares. Os desafios não são poucos! Como levar a cabo projetos longitudinais que envolvem sujeitos que podem ter seus vínculos interrompidos ao final do ano letivo ou a qualquer momento? Como estreitar laços com a comunidade (essa aproximação não ocorre repentinamente), para, justamente, pensar em projetos que respeitem as especificidades locais?

Ao mesmo tempo, ao estatutário a conjuntura é também desfavorável, principalmente, para aquelas/aqueles que pretendem seguir com ideias transdisciplinares com docentes em situação trabalhista diferente. A situação de transitoriedade dos pares pode vir a minar o êxito da empreitada haja vista a iminência da interrupção contratual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar uma dimensão específica do trabalho docente – as formas de contratação – o presente artigo não hesitou em usar de modo recorrente a expressão contexto desafiador, sobretudo, ao associá-lo aos cenários das juventudes e do EM brasileiro.

[10] Tal investigação realizou grupos focais com 250 adolescentes nas cidades de Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Belém (PA), Fortaleza (CE), São Paulo (SP) e Santana do Riacho (MG).

Não se discutiu questões como a quantidade de escolas trabalhadas, a satisfação salarial, o envolvimento em atividades para além da educação, as características e a frequência de acesso à formação continuada/em serviço, por exemplo. Portanto, aos cenários desafiadores somam-se essas variáveis que, por sua vez, podem vir a acontecer de modo associado. Por exemplo, a/o docente pode trabalhar em mais de uma escola, ter vínculos diferentes em cada uma dessas unidades, trabalhar em distintas redes de educação (municipal/estadual/federal) e ainda assim conciliar com outras atividades para além da Educação.

É nesse sentido que o pensamento de Cury (2009) foi tão caro a este artigo: a/o docente é tão complexo quanto às investidas em compreender tal profissão. Ao mesmo tempo, tão complexa é a realidade brasileira, essa fortemente marcada por uma profunda desigualdade social que se espalha por um território nacional de proporções continentais. As linhas desse artigo não se encerram aqui.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; HERMONT, Catherine. Estratégias metodológicas de trabalho com jovens. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

ASCENÇÃO, Valéria de O. R. **A formação disciplinar e os processos pedagógicos em mudança**: os professores de Geografia na Escola Plural de Belo Horizonte. 232p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

BRANDAO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, ago. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e 151 ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009a.

_____. **Lei nº 12.061, DE 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso

de todos os interessados ao Ensino Médio público. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 out. 2009.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Extra.

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CARNEIRO, Moaci A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIRILO, Pauliane Romano. As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CURY, Calos R. J. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia F. A. de (Org.). **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 13-20.

DAYRELL, Juarez. **A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG**. In: DAYRELL, Juarez (Organizador). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. São Paulo: Cortez, 2014, p. 17-78.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Por que ler este livro**? Uma abertura ao diálogo. In.: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 43-49.

DUARTE, Alexandre William B. A nova gestão pública em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 227f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório de pesquisa. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório de pesquisa. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Módulo Educação 2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf> Acesso em 17 de ago. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo escolar 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080> Acesso em 20 de agosto de 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005 – 2015**: panorama da década. Brasília, DF: Inep, 2018a.

KRAWCZYK, Nora. **Conhecimento crítico e política educacional**: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011.

LEAO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018.

LIMA, Leonardo. C. A. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

LUZ, Iza Cistina Prado da. Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. **Prefácio**. In.: DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. São Paulo: Cortez, 2014, p. 8-9.

NONATO, Symaira Poliana *et. al.* Projeto Interagindo: construindo saberes com a juventude trabalhadora. In: DAYRELL, Juarez (Organizador). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. São Paulo: Cortez, 2014, p. 169-247.

OLIVEIRA, Dalila A**.** O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio-ago. 2007.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e formação política. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 36p.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e participação política. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e participação política. In.: CORREA, Maria Licinia; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (Organizadoras). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 33p.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, set. 2010.

SEKI, Allan Kenji *et. al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

SILVA, Monica RIBEIRO da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, UFMG, V. 34, p. 1-15, 2018.

SPOSITO, Marilia P.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In.: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. **Relatório de Auditoria Operacional Coordenada no Ensino Médio**. Processo TC 007.081/2013-8. Brasília, 2014.

UNICEF. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, abr. 2005.

LAZZARIN, Luís Fernando. *Grafite e o Ensino da Arte*. Educação & Realidade, 2007, 32, Jan/Jul., ISSN 0100-3143.

Submetido em: 19 de outubro de 2019

Aceito em: 18 de janeiro de 2020